ANTONIO BOLÍVAR

COMPETENCIAS BÁSICAS Y CURRÍCULO



EDITORIAL SINTESIS

COMPETENCIAS BÁSICAS Y CURRÍCULO

PROYECTO EDITORIAL
BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN

Director:

Antonio Bolívar Botia



COMPETENCIAS BÁSICAS Y CURRÍCULO

ANTONIO BOLÍVAR



Diseño y óleo de cubierta: Verónica Rubio

Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
http://www.sintesis.com

ISBN: 978-84-995842-5-6

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

PARTE II:

Integración de competencias básicas en el currículo

Introducción

Este libro no trata tanto de "competencias" en general, sino de "competencias básicas", en la perspectiva de lo que puede suponer como posibilidad institucional para renovar el currículo escolar. Se ha escrito desde una posición que aboga por un determinado uso de las competencias básicas, de forma que puedan contribuir a incrementar la equidad de la ciudadanía en la educación pública, muy en sintonía con la propuesta francesa de "refundar" la escuela republicana, es decir determinar -y, al tiempo, comprometer - lo que la escuela debe enseñar a todos. En unión con otros colegas del Proyecto Atlántida, pensamos que las competencias básicas, planteadas de un determinado modo, pueden contribuir a capacitar de modo más equitativo a la ciudadanía, en una lucha decidida contra el fracaso y exclusión escolar.

En España, como en otros países, el enfoque por competencias ha entrado, casi al tiempo, para la Educación Básica y Superior, aun cuando los orígenes, el modo de plantearse y el papel que puedan jugar, en uno y otro nivel educativo, puedan ser muy diferentes. De este modo, el discurso de las competencias se ha convertido, como otros movimientos o modas pedagógicas, en un eslogan y asunto transnacional, que circula, al mismo tiempo, en las políticas educativas de los distintos países. En nuestro caso, más específicamente, se inscribe dentro de las recomendaciones de la Unión Europea, de acuerdo con el Programa "Educación y Formación 2010", en que se vinculan los objetivos estratégicos de participación, cohesión e inclusión social con garantizar, al menos, las competencias básicas para todos los ciudadanos. Por esto, en lugar de limitarnos a hacer un canto sobre los peligros que esconde de orientaciones mercantiles o neoliberales de la educación, sin desdeñarlos, queremos vincularlo con esa perspectiva presente en algunas dimensiones de la política de la Unión Europea en que se une con el ejercicio activo de la ciudadanía en sociedades más cohesionadas e inclusivas.

La escolaridad obligatoria, como exigencia democrática, debería - entonces - garantizar el currículo común, básico o indispensable para promover la integración activa de los ciudadanos en la vida social. Ofrecer a los alumnos una escolaridad común hasta los 16 años requiere, paralelamente, redefinir la cultura común. Este currículo no es igual ni se identifica - como hasta ahora - con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación

obligatoria, sino con aquellos aprendizajes imprescindibles para moverse en el siglo xxi en la vida social sin riesgo de verse excluido. Justo las competencias básicas vienen a delimitar dichos aprendizajes, que pueden identificarse también con el contenido del derecho a la educación. La Administración educativa ha de garantizar en la educación obligatoria, con el apoyo de la comunidad, las competencias que componen el currículo común.

Tras una época en que se han ido delegando en la escuela las nuevas demandas sociales, convertidas en problemas educativos, hasta el punto de encontrarse desbordada, no pudiendo responder sola a tales demandas; ha llegado el momento de repensar cuáles son los saberes imprescindibles de responsabilidad prioritaria de la escuela, y cuáles otros son de responsabilidad compartida con la comunidad educativa y otras instancias sociales. Si las competencias básicas contribuyen a introducir el debate para delimitar - en este sentido - el currículo escolar, bien venido sea.

Es verdad que, si el término "competencia' puede sonar a nuevo, el enfoque por competencias apunta y responde a una problemática y objetivo bastante antiguo de la educación: dar relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares. Aun cuando el lenguaje y conceptualización de las competencias sean recientes, es preciso resaltar que las mejores prácticas docentes han tenido como propósito el aprendizaje de competencias. Todos los movimientos de renovación pedagógica, desde la "escuela nueva", querían un aprendizaje relevante para la vida, no para la escuela (non scholae discimus, sed vitae: no enseñamos para la escuela, sino para la vida). Sin duda, el enfoque por competencias pretende acercar los saberes escolares a la vida, rediseñando el currículo por su pertinencia para preparar a los alumnos para situaciones complejas de la vida, superando su separación, en una sociedad del conocimiento. No se trata, por tanto, sólo de una nueva moda, jerga o invento. La mejor enseñanza de la lengua (materna o extranjera), por ejemplo, ha sido hacer competente al alumno en el empleo de dicha lengua. Además, como mostramos en el libro, en la sociedad de la información, la enseñanza transmisiva de contenidos pierde el sentido que en la primera modernidad pudo tener; en la nueva modernidad importa ahora orientar la enseñanza al desarrollo de competencias, requeridas para moverse en sociedades complejas y navegar en el nuevo espacio de la sociedad del conocimiento, donde se verán forzados a aprender a lo largo de la vida.

El libro tiene una Primera Parte de análisis y descripción (de dónde vienen y cómo se fundamentan) y una segunda con un carácter práctico (cómo se integran y trabajan en el currículo escolar). Estimamos que las demandas inmediatas de cómo se trabajan, a riesgo de caer en un formalismo programador, no pueden responderse sin comprender el sentido que puedan tener. En efecto, están proliferando formatos y fichas de cómo programar competencias, como si todo fuera un asunto burocrático. La lectura de esta primera parte, además de enmarcar el tema en las recomendaciones de la Unión Europea, convence de cómo el asunto de las competencias básicas es, en el fondo, responder a la cuestión de qué merece ser enseñado -y asegurado para todos - en la sociedad de la información del siglo xxi. A la vez, en la Segunda Parte (Integración de las competencias básicas en el currículo) se señalan líneas, que estimamos productivas, de integración en el diseño, tareas en el aula o en la evaluación. Se trata de plantear de qué modo las competencias pueden contribuir a dar sentido a los aprendizajes escolares, contribuyendo a renovar la educación, en lugar de quedarse en un disfraz del cambio, como mera retórica.

Este libro es el resultado final de un proceso de trabajo anterior. En primer lugar, de mi participación en el Proyecto Atlántida de "Educación y Cultura democrática', donde hemos colaborado en numerosas experiencias con centros escolares y con las familias, así como desarrollado diversos materiales vinculados a potenciar la ciudadanía activa. En segundo lugar, de mi labor de asesoramiento con escuelas e institutos y, particularmente, con los Centros de Profesorado. Muchos de las percepciones de problemas, así como vías de salida, provienen del diálogo con ellos. Igualmente ha sido muy importante mi trabajo en el último año de asesor en Guatemala en el Proyecto "Competencias Básicas para la Vida", del Ministerio de Educación y el programa "Estándares e Investigación Educativa" de USAID. Por último (o primero), llevo muchos años ocupado con la mejora del currículo escolar de nuestros centros escolares. Las competencias básicas, bien planteadas, pueden ser una oportunidad institucional (no limitada a individualidades) de renovación de dicho currículo. De aquí proviene que me haya decidido a escribirlo, queriendo romper una lanza para dicha posibilidad de mejora.

El libro se dirige - por tanto - a apoyar al profesorado para renovar la enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque de las competencias básicas, no tanto mostrando qué "recetas" puede seguir para responder a los "nuevos" - pero siempre viejos - requerimientos administrativos, sino aportando elementos que puedan capacitar para

tener una visión amplia y autónoma del asunto. Además de al propio profesorado, tanto en España como América Latina, interesa a todos los profesionales que tienen como tarea asesorar y supervisar la educación. Igualmente a los alumnos que se preparan para ejercer la docencia. Una comprensión amplia del asunto, como se pretende, puede ser una buena base para la continua revitalización de la práctica docente, ahora desde el marco de un Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

PARTE I

Las competencias básicas en el currículo.

Definición y selección

Una dimensión nueva en el currículo español de Educación Primaria y Secundaria, a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea, es la introducción de las "competencias básicas". De este modo, se establece un modo de integración de los conocimientos de las distintas áreas o materias, en una perspectiva de "aprendizaje a lo largo de la vida". La cuestión de educar en competencias para el siglo xxz remite a delimitar la cultura básica común que precisarán los ciudadanos en este nuevo siglo; es decir, las competencias clave que todo el alumnado deberá dominar al término de la escolaridad obligatoria, de modo que le permita proseguir los estudios, recibir una formación profesional e integrarse socialmente sin riesgo de exclusión. Se replantea, de este modo, el currículo de la escolaridad obligatoria en la perspectiva de adquirir aquellas competencias necesarias para la vida, dentro de un aprendizaje a lo largo de la vida.

En los capítulos que componen esta parte, se muestran las razones del ascenso de las competencias en las políticas educativas, como nueva ortodoxia del cambio educativo, sometiéndolo, al tiempo, a un análisis crítico. Por otro lado, hacemos una conceptualización que, lejos de ser un mero ejercicio lexicográfico, considera, como dice DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006: 74), que "definir explícitamente el significado y la naturaleza de la competencia constituye un paso crucial que permita un discurso coherente y sustancial sobre las competencias".

Las competencias en el currículo tienen su origen en diversos contextos (mundo de la empresa, educación de adultos, etc.) y, como muestra Legendre (2008), se inscribe en un conjunto de cambios sociales más amplios. En particular, es preciso situarlo dentro del proceso de reestructuración de las sociedades contemporáneas occidentales, motivado por los cambios asociados a la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la

información y la creciente diversidad cultural. Con un alto grado de confluencia en las reformas curriculares a nivel mundial, sin embargo en cada país adquiere una configuración específica. En nuestro caso, preocupa a la Unión Europea, como dice en comunicado reciente la Comisión Europea (2007), que "demasiados jóvenes que abandonan los estudios sin las capacidades necesarias para participar en la sociedad del conocimiento e integrarse en el mundo del empleo sin grandes complicaciones. Dichos jóvenes presentan riesgo de exclusión social. Además, ya desde muy temprano se les cierran las puertas del aprendizaje permanente".

Por otro lado, como se ha apuntado antes, dentro del marco de un Aprendizaje a lo Largo de la Vida, en el que se insertan las competencias en una Sociedad del Conocimiento, el aprendizaje puede ocurrir no limitado a un lugar y tiempo determinado, tampoco a una edad determinada de la vida. La enseñanza y el aprendizaje deja de ser monopolio exclusivo de las escuelas. Por eso, si las competencias se adquieren y desarrollan a lo largo de la vida, pueden ser aprendidas y enseñadas en diversas instituciones y marcos sociales. Se requiere "reconfigurar" el espacio público de educación, sin limitarlo a los centros educativos, sino poniendo de manifiesto que, actualmente, es una tarea comunitaria, de la que todos son corresponsables. De ahí la necesidad de establecer redes o acuerdos entre instancias sociales y educativas.

Si las competencias se adquieren y se desarrollan por la acción y la interacción en los contextos educativos formales e informales, y no sólo por su enseñanza en clase, otras instituciones (familia, lugares de trabajo, medios de comunicación, organizaciones culturales, etc.) son responsables también de la transmisión y desarrollo de las competencias. Por eso se requerirá en los países políticas amplias para crear un ambiente cultural y educativo. De otra parte, dado que no todas las competencias relevantes pueden ser proporcionadas durante la educación inicial, adquiere toda su relevancia el aprendizaje a lo largo de la vida ("lifelong learning"). Las competencias se desarrollan y cambian a lo largo del ciclo de vida, su desarrollo no acaba en la adolescencia.

Los capítulos que componen esta parte se dirigen a mostrar algunas de las razones que hacen, en determinados usos, interesante este enfoque en la nueva modernidad. Una vez que se vea su relevancia, estaremos en condiciones - en un segundo momento - de entrar en cómo llevarlo a cabo. No obstante, al menos en España (Iberoamérica lleva su propio desarrollo en este ámbito), es dudoso que, tal y como las competencias básicas se

han introducido hasta ahora, pueden dar lugar a una renovación del currículo escolar. La "gramática básica" de la división disciplinar por asignaturas, heredada de la modernidad ilustrada, impide por ahora romper con dichos cánones. Este libro quería contribuir a la necesaria renovación del currículo escolar en la educación básica.

Pretender el éxito educativo para todos, en el nuevo modo de entender la democratización escolar, equivale - en primer término - a determinar y concertar el núcleo de los contenidos y aprendizajes indispensables, que haya que garantizar a todos los estudiantes de la educación obligatoria. En el capítulo tercero se hace una amplia descripción de las competencias en la política educativa de la Unión Europea, así como su desarrollo en Iberoamérica. Por su parte, el capítulo quinto hace un amplio esfuerzo por proporcionar un marco relevante para legitimar las competencias básicas, dentro de una teoría de la justicia como equidad. A este nivel general, cabe entender las competencias básicas como poderes básicos de la ciudadanía.

1
Competencias básicas: Razones

De entrada en este libro quiero plantear explícitamente lo que justifica su razón de ser y sentido: ¿a qué razones responde el enfoque de competencias básicas y, paralelamente, en qué medida pueda ser una oportunidad institucional para renovar el currículo escolar? Sumariamente vamos a resaltar las que consideramos más fundamentales, que serán desarrolladas más ampliamente a lo largo del libro.

¿Qué es lo que se debe aprender en la escolaridad obligatoria?, es una cuestión debatida largamente que, además, se ha complicado en la sociedad de la información y del conocimiento en un mundo complejo. La lógica disciplinar heredada de la modernidad, aún presente en nuestros currículos, como ha repetido Edgar Morin, ha llevado a una fragmentación de los conocimientos, que incapacita para comprender en su complejidad e integralidad los fenómenos. ¿Pueden ser las competencias básicas un modo integrador, que configuren una educación deseable para la ciudadanía de este nuevo siglo? Tomadas de determinada forma, por la que apostamos, en efecto, pueden ser un principio organizador del currículo en una perspectiva de "Aprendizaje a lo Largo de la Vida", al tiempo que un modo de concretar el contenido del Derecho a la Educación, a garantizar a toda la ciudadanía.

Además, cuando los conocimientos cambian rápidamente y lo que se aprende en la escuela pronto pasa a ser obsoleto o escasamente relevante, al tiempo que son ilimitadas las posibilidades de acceder a un enorme volumen de información, la mejor educación es la que enseña a Aprender a lo Largo de la Vida. Enseñar el oficio de aprender es, en el fondo, el enfoque de competencias. Por más que haya una resistencia lógica al cambio, esto tiene grandes implicaciones en los métodos de enseñanza, en los contenidos curriculares y en el diseño institucional de la escuela. De una escuela transmisora de conocimientos, justificado cuando no había otras agencias de conocimientos, a desarrollar la capacidad de indagarlos, producirlos y utilizarlos, sería la cuestión ante la

que nos encontramos.

Al fin y al cabo las preocupaciones a las que pretende responder el enfoque por competencias no son nuevas: los conocimientos debieran responder a necesidades de la vida, los saberes deben ser empleados o movilizados para resolver situaciones, lo que importa es lo que el alumno sabe hacer después de la enseñanza. En suma, si no se hace una caricatura de competencias, vincular los conocimientos aprendidos con situaciones de la vida, algo que - a su modo - cualquier pedagogía progresista o renovadora ha pretendido. Como está presente en PISA, lo que importa es ver "qué son capaces de hacer con lo que han aprendido". Por eso, nada importaría abandonar el concepto de competencia, a condición de entender los contenidos y conocimientos como recursos para resolver situaciones. Esto, en sí mismo, no tiene por qué suponer una sumisión al ámbito de la empresa o el mercado. Si lo supone, lo será por otras razones, no pedagógicas. Como señala Perrenoud (1999): "no nos equivoquemos: si la lengua es nueva, el enfoque por competencias responde a una verdad y antiguo problema de la escuela".

i.i. Por qué las competencias

Nos encontramos, como muestran cotidianamente las vivencias de profesores y alumnos, con una pérdida de sentido de los contenidos escolares, ¿qué es lo que deben aprender los alumnos en la escolaridad obligatoria? La propuesta de competencias básicas, empleada de determinados modos, puede ser una oportunidad institucional (no limitada a grupos de renovación) para replantearse el currículo escolar: qué enseñar, así como fijar los aprendizajes imprescindibles de los que nadie debiera poderse ver excluido. Esta renovación la vinculamos, en primer lugar en una línea francesa, a determinar el currículo básico en la formación de la ciudadanía (MEN, 2006; Bolívar, 2007a). En otra, a renovar la metodología de la enseñanza, en una línea de un aprendizaje contextualizado y abierto a lo largo de la vida y por la comunidad.

No obstante, para que así sea, resulta necesario lograr una coherencia y convergencia entre todos los elementos del currículo. De nada vale, y se convierte en distorsionador, introducir un nuevo elemento -y así ha sucedido en la práctica en el desarrollo del currículo de la LOE - como las competencias clave, dejando los restantes elementos (materias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación) como si nada hubiera pasado. Si

los cambios normativos no aseguran los cambios en la prácticas docentes, son una precondición para que puedan darse. En caso contrario quedan como declaraciones retóricas que, en modo alguno, dan lugar a los cambios declarados. Menos aún deben limitarse, como a veces sucede, a enunciar un proyecto educativo o programación en términos de competencias y, luego, elaborar el currículo como una suma de contenidos disciplinarios. Introducir un enfoque por competencias básicas necesita repensar todos los elementos del currículo, incluida la organización escolar y las prácticas docentes, también la relación entre escuela y comunidad (aprendizajes formales e informales). Lo que está en juego no es tanto la reformulación de los programas con el lenguaje de las competencias, en nuevos formatos de programación, cuanto el cambio en la concepción del aprendizaje y su incidencia en las prácticas docentes de enseñanza.

En los lugares en que se ha introducido más decididamente el enfoque por competencias (Québec, Comunidad francesa de Bélgica, Luxemburgo, Francia) se pretende con él, entre otros, luchar contra el fracaso escolar y una apuesta por el éxito educativo para todos; responder a la necesidad de proponer al alumnado unos aprendizajes más significativos y con mayor grado de funcionalidad; e integrar los conocimientos disciplinares y reenfocarlos en función de su utilización y valor para la vida. Éstas son unas buenas razones para el enfoque por competencias.

i.i.i. Contextuales

Más específicamente se inscribe en el contexto actual de transición de nuestras sociedades de sistemas industriales basados en el trabajo, propios de la primera modernidad, a otros basados en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas, como hemos señalado en otro lugar (Bolívar y Pereyra, 2006). Como afirma abiertamente la Comisión Europea (2007):

> Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones. En su doble función - social y económica-, la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para poder

> adaptarse de manera flexible a dichos cambios (p. 3).

Con la revolución que ha supuesto la información digital y las tecnologías de la información, la escuela transmisora de información deja su lugar para capacitar a los alumnos con las competencias necesarias para procesar con conocimiento los flujos de información. En esta sociedad la escuela no está llamada a luchar con las otras informaciones que ya recibe la ciudadanía. Por el contrario, el núcleo duro del desarrollo cognitivo y cultural que deba proporcionar se sitúa en capacitar a los ciudadanos con marcos de referencia propios en los que puedan "encajar" y procesar los múltiples y contradictorios mensajes que reciben y, por otra parte, en tener competencias para aprender autónomamente. Por su parte, en el informe Eurydice (2002: 13) sobre las competencias, se dice:

> En un mundo en que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de hechos.

En la sociedad de la información, se requiere estar "alfabetizado" (literacy), pero ahora lo entendemos (Lankshear y Knobel, 2008) no restringido a cómo utilizar bien la lengua (e incluso las matemáticas o las ciencias, como ha hecho PISA), sino la capacidad de generar, comunicar y poder criticar cualquier tipo de información en sus múltiples formatos. En este sentido, como reconocen los autores citados, son similares a competencias que, además de incluir los alfabetismos convencionales (tres primeras competencias), recogen otras necesarias en nuestro mundo.

1.1.2. Curriculares

Ante la insatisfacción con la falta de preparación de los escolares para las demandas de la vida, una salida, en unos casos, ha sido ir aumentando el volumen de las materias y de los programas escolares; en otros, como conocimientos transversales a las distintas áreas y asignaturas, alcanzando unos límites de saturación imposibles de llevar a cabo. Parte de

la insatisfacción con la escuela y del propio malestar docente son consecuencia de esta lógica acumulativa.

La propuesta de las competencias básicas supone una respuesta más congruente en la sociedad de la información: por un lado, dar un giro en este asunto y plantear, en lugar de otros contenidos, las competencias esenciales necesarias para desenvolverse en la vida y continuar aprendiendo a lo largo de ella. Por otro, una vez centrados los aprendizajes imprescindibles, buscar alianzas y compromisos a nivel comunitario, pues la educación en un amplio conjunto de dimensiones es tarea comunitaria.

Aquí se va a defender que el enfoque por "competencias básicas" permite reestructurar el currículo disciplinar establecido en una educación más integral, orientada hacia la vida y, particularmente, que busca la equidad de la ciudadanía en la educación. En esa medida, podemos decir, el enfoque por competencias clave aporta una "plusvalía' consistente, entre otros en:

a)Una mejor preparación para la vida. Justamente se llaman "competencias básicas para la vida' porque pretenden responder a las previsibles demandas de los ciudadanos en el siglo xxi, en una sociedad en continuo cambio. Competencias que posibiliten el ejercicio activo de la ciudadanía, requeridas para dirigir cada uno su propia vida y realizarse en ella. Esto exige una metodología del aprendizaje que siente las bases para un aprendizaje a lo largo de la vida, que privilegie la comprensión y la puesta en práctica, en lugar de la adquisición pura y simple de un conjunto de contenidos.

b)Unos aprendizajes más activos y permanentes. Los saberes escolares, mayoritariamente contenidos, tienen el déficit de ser pronto olvidados. Una dimensión central en un enfoque por competencias en la enseñanza es no partir de las disciplinas para seleccionar los contenidos, sino de los recursos (contenidos) que se requieren para resolver situaciones-problema relevantes. El enfoque por competencias pone el acento en la capacidad del alumno para utilizar concretamente lo que ha aprendido en la escuela en tareas y situaciones de la vida.

Decía Álain que saber algo y no poder usar lo que se sabe es tanto como ignorarlo. Las competencias pretenden incidir justo en este punto: buscar una funcionalidad a los contenidos aprendidos

c) Programas escolares menos cargados. La adaptación de la escuela a los cambios sociales y al mundo del trabajo se ha traducido, en la modernidad, con una progresiva extensión de los programas escolares. Siendo indispensables los conocimientos, éstos se justifican, no por ellos mismos, sino por la capacidad para utilizarlos en situaciones variadas, es decir vinculados a competencias. Al respecto, el enfoque moderno de la organización de los saberes escolares por disciplinas se ha mostrado insuficiente. Comporta un enfoque global de las situaciones de aprendizaje, que no deberá ser compartimentalizado, dado que - más allá de los contextos específicos de cada disciplina - se recomienda presentar a los alumnos situaciones complejas. Éstas se refieren a la vez a varias disciplinas.

d) Unos objetivos claramente definidos. El lenguaje de las competencias permite definir de manera precisa lo que se espera que los alumnos alcancen en diferentes momentos de su recorrido escolar, de modo que sean transparentes para alumnos, padres y profesorado. Si bien puede ser cuestionada esta posible operativización de las metas escolares, desde otro ángulo, no cabe discutir, formular y dar cuenta de la calidad de la educación ofrecida y de los niveles de equidad, si no hay fijados unos estándares a conseguir.

1.1.3. Delimitar el compromiso de equidad en educación

El modelo de competencias básicas posibilita definir y determinar un nivel común de conocimientos y competencias, como compromiso a adquirir por todo el alumnado. Todo ciudadano, para llevar una vida social integrada y una realización personal, debe tener garantizado aquello que se determine como imprescindible. A tal fin, la Administración educativa se debe comprometer a que todo alumno, al término de la escolaridad obligatoria, pueda adquirir realmente los conocimientos, competencias y actitudes que compongan dicho bagaje común. Es también expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las lógicas selectivas (Dubet, 2005). Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo común. En el caso de que el alumno estuviera en una situación de dificultad para adquirirlo la administración se comprometería, con medios extraordinarios o compensatorios, a que lo adquiriera. Si algo pudiera significar ese término ambiguo de "justicia curricular" sería justamente esto,

equivalente a "currículo democrático".

Definir el conjunto de conocimientos y competencias básicos, que - como exigencia democrática - todos deben poseer, no está en contradicción con la exigencia de excelencia y calidad para los que puedan ir más lejos (Zakhartchouk y Madiot, 2009). Sólo desde una "mala fe" se puede decir que se rebajan los niveles de contenido. Tampoco se trata de establecer dos tipos de currículo: uno, el tradicional de asignaturas, que pueda habilitar para cursar adecuadamente el Bachillerato; otro, en los contextos desfavorecidos, para que los alumnos alcancen las competencias indispensables. Se debe pretender democratizar el éxito escolar, entendido como que todos posean lo que se haya determinado como básico. Por ejemplo, al final de la escolaridad obligatoria, todo alumno o alumna debería ser capaz de leer y comprender todas las páginas de un periódico o encontrar las informaciones en Internet que se les demande, distinguiendo las que son correctas de aquellas otras que no están validadas.

Se trata de hacerse cargo de dónde estamos y lo que está pasando. En una sociedad crecientemente dualizada, ya sería un buen compromiso que obtuvieran las competencias necesarias para moverse autónomamente como ciudadanos e integrarse socialmente. Como dice Dubet (2005), una "escuela justa' ya no puede ser hoy, inevitablemente, una escuela de la "igualdad" real de oportunidades, pero sí tiene el deber moral de pretender, equitativamente, asegurar la renta o salario cultural básico, imprescindible para ejercer la ciudadanía. Al revés, estas competencias básicas, como dicen los franceses, bien pudieran representar la nueva cultura común que refunde la escuela republicana, podrían ser estas competencias básicas; lo que no impide pretender una cultura escolar más amplia para otros. Como dice Dubet (2005),

> En realidad, se debe cambiar la norma de la escuela obligatoria, no para disminuirla, sino para otorgarle otra función. En lugar de fijarla a través de un programa que muy pocos alumnos cumplen, se debe definir aquello a lo que cada uno tiene derecho, sobreentendiéndose que, una vez alcanzado ese umbral, nada impide ir más lejos e incluso mucho más lejos. ¿En nombre de qué se puede privar de más matemáticas, poesía o tecnología a los alumnos que gustan de esas disciplinas, siempre que la manifestación de su talento no se convierta en la norma y no afecte aquello a lo que todos tienen derecho? [...].

> Al ubicar la cultura común en el centro de la escuela, se trata menos de renunciar a la excelencia que de invertir el orden de prioridades. La cultura común es exigente, porque crea una obligación: la de hacer todo lo posible para alcanzar ese resultado (pp. 60 y 63).

Por tanto, como es preciso advertirlo a menudo, el fin de la enseñanza no se limita a esta base común. Por el contrario, el objetivo es cualificar a todos los alumnos al más alto nivel posible en sus posibilidades. Si bien, se sigue pretendiendo ir más allá de los niveles de dominio de las competencias básicas, la preocupación - por así decirlo - no es "por arriba' sino porque ninguno salga sin la base común. Como decían los padres fundadores de la escuela republicana francesa, el objetivo no es enseñar todo lo que sería posible saber, sino que todos aprendan "lo que no debiera permitirse ignorar". Pues bien, las competencias básicas, una vez determinados unos niveles de dominio mínimamente exigentes, bien pudieran representar la cultura común básica de toda la ciudadanía. Otro asunto, en cualquier caso, es la falta de mínima integración actual que, efectivamente, puede dar lugar a agudizar una dualidad, reproductora del contexto social (a veces es al revés: el contexto social reproduce el escolar). Pero ése no es el problema preocupante, ya sería un logro asegurar para el grupo con grave riesgo de vulnerabilidad social las competencias básicas. Lo primero es que "todos" tengan asegurado su derecho a la educación, cifrado en los conocimientos y competencias indispensables. A este problema, bien conducidas, pueden ser una respuesta las competencias básicas.

No se trata tanto de una definición minimalista de los contenidos escolares, tampoco de dar un papel utilitarista a lo que se aprende en la escuela, cuanto de asegurar aquello que, juzgado como imprescindible en nuestra sociedad, todos los alumnos y alumnas deban poseer al término de la escolaridad obligatoria, dado que condicionará su desarrollo personal y social, poniéndolo en situación de riesgo de vulnerabilidad social. De ahí que haya que evitar la palabra "currículo mínimo", porque lo básico no es un mínimo sino aquello que nadie puede ignorar. Se puede, en analogía, hablar de "renta básica' o "salario mínimo cultural'. Cualquier propuesta de currículo básico se ve amenazada por los habituales detractores que temen un nivel por "abajo" de la enseñanza. Pero apelar a lo básico, como bagaje común de formación, no puede suponer en absoluto rebajar los niveles educativos. Más bien, determinar aquellos contenidos y aprendizajes esenciales para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social. En fin, si todo alumno debe dominar dicho currículo básico, éste no se

identifica con todos los objetivos finales de la escolaridad obligatoria, que deben ser más amplios, culturalmente exigentes. La lógica democratizadora de justicia social no puede ir en contra de una ambición en la cultura escolar, que no puede limitarse a dicha base.

1.2. El Aprendizaje a lo Largo de la Vida y el nuevo orden educativo

El enfoque de las competencias se inscribe en el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, como subraya - desde su título - el Marco Europeo de Competencias Clave. Este, como ha defendido John Field (2000) en un conocido libro (Lifelong learning and the new educational order), configura un nuevo orden educativo, estableciendo una "revolución silenciosa' en la educación escolarizada. Ahora nuevos lugares y entornos del aprendizaje exigen nuevas concepciones del papel de la escuela, que no deberá estar aislada de los contextos educativos (barrio, asociaciones, familias, municipio, etc.). El aprendizaje no pertenece sólo a la escuela, también a los ámbitos no formales, y - por tanto - es responsabilidad de la comunidad. El propio currículo español (MEC, 2006) que introduce las competencias básicas así lo destaca: "La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales".

De modo paralelo podemos hablar de Competencias a lo Largo de la Vida ("Lifelong Competencies"). Como señala el Resumen Ejecutivo de DeSeCo (OCDE, 2005):

> Parte central del concepto de aprendizaje para la vida es la afirmación de que no todas las competencias que son relevantes para la vida pueden ser proporcionadas por una educación inicial, porque: a) las competencias se desarrollan y cambian a lo largo de la vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias conforme se crece; b) las demandas sobre los individuos pueden cambiar a lo largo de sus vidas adultas como resultado de transformaciones en la tecnología y en las estructuras sociales y económicas; y c) la psicología del desarrollo muestra que el desarrollo de competencias no finaliza en la adolescencia sino que continúa a lo largo de los años adultos. En particular, la habilidad de pensar y actuar reflexivamente, que es parte central del marco, crece con la madurez.

1.2.1. El Aprendizaje a lo Largo de la Vida en las condiciones actuales de una nueva

modernidad

A pesar de que el empleo habitual de la expresión "Aprendizaje a lo Largo de la Vida' (Lifelong learning) ha devaluado el concepto, éste instaura un nuevo modo de pensar y estructurar la educación. Si bien es una obviedad que se aprende a lo largo de la vida, ahora se sitúa en un marco nuevo, en las condiciones de esta "nueva modernidad", donde los sujetos se ven forzados a aprender, por una parte; por otra, en la sociedad de la información y del conocimiento, los sistemas de educación y formación tradicionales se reconfiguran, abriéndose la enseñanza institucional a espacios no formales o informales. Los aprendizajes informales o experienciales que, hasta entonces, carecían de valor al no ser reconocidos, recobran su lugar en la educación. No estamos sólo ante una "educación permanente", puesto que ahora se valoran también los aprendizajes realizados fuera de las instituciones educativas.

Queremos, en este apartado, inscribir el Aprendizaje a lo Largo de la Vida en nuestro momento histórico, que algunos autores (Beck, Giddens y Lash, 1995) han denominado "modernización reflexiva", donde emerge otro tipo de racionalidad y cuando la caída de antiguos valores e instituciones establecidas torna "inciertos" los modos de actuar, forzando a los individuos a pensar por ellos mismos (y decidir) qué han de hacer, con el riesgo que conlleva. Cuando la sociedad permanecía estable, bastaba socializar a los alumnos en el mundo heredado para que actuaran durante su vida de acuerdo con él. Pero cuando se instala un nuevo orden, es preciso enseñar a los niños y niñas a aprender por sí mismos. La vida no les vendrá dada, pues la experiencia pasada sirve ahora de poco para guiar la acción, tendrán irremisiblemente que hacérsela por ellos mismos, reflexionando de acuerdo con la información disponible. Por esto, la reflexión se sitúa, como dice DeSeCo, en el corazón o núcleo de las competencias clave.

En este contexto, el Aprendizaje a lo Largo de la Vida supone preparar a las personas a hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, que tendrán que llevar a cabo a lo largo de su vida. En los tiempos actuales de modernidad tardía, sociólogos del prestigio de Ulrich Beck o Anthony Giddens han defendido la tesis de la "modernización reflexiva", que exige a los sujetos reflexionar continuamente sobre lo que tienen que hacer. Las personas se ven impelidas a construirse sus propias vidas, que ya no vienen dadas por un marco institucional, que les marque cómo actuar, con la inseguridad o riesgo que genera este continuo tomar decisiones propias. Los individuos tienen que

autorregular su propio proceso de aprendizaje, reflexionando de modo continuo qué decisiones tomar o cómo actuar.

En este momento, que Beck ha caracterizado como individualización, el individuo ha de afrontar reflexivamente su vida, convirtiéndose en actor y director de escena de su propia biografía e identidad. Expresándolo llanamente, "individualización" significa la desintegración de las certezas de la sociedad industrial y de la compulsión de encontrar y buscar nuevas certezas para uno mismo y para quienes carecen de ellas. La gente, dice Giddens (1995), no toma ahora decisiones por referencia a normas o autoridades, más bien debe reflexivamente tomar sus propias decisiones. La individualización y la globalización son, de hecho, dos caras del mismo proceso de modernización reflexiva. Se corresponde, como vio John Field (2000), con la estrategia del nuevo modo de gobernanza, que "sitúa en los ciudadanos la responsabilidad para planificar y desarrollar su capacidad para ganarse la vida". El aprendizaje ha de ser emprendido por los propios individuos, más que por los gobiernos o las instituciones de enseñanza.

Por eso, en este contexto, dentro de las ocho competencias clave, la competencia de "Aprender a Aprender" se sitúa como nuclear. Los alumnos han de tener la capacidad de gestionar sus propios aprendizajes, de modo paralelo a como el yo se ha convertido en la segunda fase de la modernidad en un proyecto reflexivo personal (Giddens, 1995), forzado a "aprender a aprender" a lo largo de la vida. Igualmente, los profesionales se ven confrontados actualmente a situaciones de complejidad, que no pueden ser resueltas por la mera aplicación de soluciones prefijadas. Saber gestionar la complejidad exige estar preparados competencialmente para Aprender a lo Largo de la Vida, actualizando de modo continuo sus conocimientos y competencias.

1.2.2. La Unión Europea y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida

La Unión Europea entiende, dentro de la llamada "Estrategia de Lisboa", que una transición exitosa hacia una economía basada en el conocimiento requiere un Aprendizaje a lo Largo de la Vida. El aprendizaje permanente se ha convertido así en una pieza clave de la economía y de la sociedad de la información, por lo que resulta imprescindible dotar a la ciudadanía de los instrumentos necesarios que le permitan "Aprender a Aprender". El conocimiento constituye hoy la principal base del ejercicio de la ciudadanía, para el progreso y bienestar de las personas y los países. En esta sociedad,

quien no accede al conocimiento tiene menos oportunidades de participar en la vida económica, social y cultural; disminuye sus opciones de integración social y tiene escasas posibilidades de empleo. Como reconocía un Informe de la Comisión Europea (2002) sobre indicadores de calidad para el aprendizaj e a lo largo de la vida, los principales campos del Lifelong Learning son:

-Construir una sociedad inclusiva que ofrezca iguales oportunidades para el acceso a la calidad del aprendizaje a lo largo de la vida de todas las personas, y en que la oferta de educación y formación esté basada ante todo en las necesidades y demandas de los individuos;

-Ajustar los modos en que la educación y formación es ofertada y, al mismo tiempo, asegurar que los conocimientos y competencias de las personas coinciden con las demandas cambiantes del mundo laboral y de los métodos de trabajo; y

-Promover y equipar a la gente a participar en todas las esferas de la vida pública, especialmente en el ámbito social y político y en todos los niveles de la comunidad, incluyendo el ámbito europeo.

La Comisión de Comunidades Europeas en el año 2000 lanzó un documento a debate (Memorándum sobre el aprendizaje permanente), que pretendía contribuir al avance de un nuevo planteamiento de la educación y de la formación basado en la integración social y la ciudadanía activa. El Memorándum pretendía iniciar un debate que impulsara el aprendizaje a lo largo de la vida, a todos los niveles y en todas las esferas, con una doble finalidad: promover la ciudadanía activa y la empleabilidad. Estas dos metas no pueden lograrse si la ciudadanía no dispone de las competencias necesarias para participar activamente en el desarrollo de la vida social y económica.

Como resultado del debate, la Comisión Europea (2001) publica la Comunicación Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente, con el objetivo de contribuir a la creación de un espacio europeo basado en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Así afirma:

> Hoy en día es más necesario que nunca que los ciudadanos adquieran los conocimientos y las aptitudes necesarias para cosechar los beneficios y asumir los retos de la sociedad del conocimiento. Ésta es la razón por la que el Consejo

Europeo de Lisboa confirmó que el aprendizaje permanente es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea de Empleo.

La propuesta de definición inicial del Memorándum suscitó toda una polémica, por el acento que ponía en la formación para el empleo y la orientación al mercado laboral, lo que exigía una definición amplia y comprehensiva, que integre cuatro objetivos, amplios y complementarios entre sí: realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad y adaptabilidad. Se propuso, pues, la siguiente definición:

> Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo (Comisión Europea, 2001).

La definición quiere abarcar toda la gama de actividades de aprendizaje formal, no formal e informal, haciendo más fluidos los ámbitos de educación (formal, no formal e informal) y más accesibles las ofertas de aprendizaje en los contextos locales de trabajo. Para ello se requiere - dice el Comunicado de la Comisión Europea (2000) - crear una cultura del aprendizaje para motivar a los (posibles) alumnos a aumentar sus niveles de participación y poner de relieve la necesidad de aprender a cualquier edad. Tal como se destaca en la Comunicación, para realizar la Europa del aprendizaje permanente, es indispensable:

-valorar la educación y la formación, reconociendo todas las formas de aprendizaje, lo que implica el aumento de la transparencia y coherencia de los sistemas nacionales de educación y formación;

-invertir más tiempo y dinero en la educación y la formación; 11 l'

-acercarl as ofertas de educación y aprendizaje a los alumnos, desarrollando centros locales de aprendizaje y fomentando el aprendizaje en el lugar de trabajo;

-poner las competencias básicas al alcance de todos;

-potenciar la búsqueda de pedagogías innovadoras para los profesores, formadores y mediadores, teniendo en cuenta también la importancia cada vez mayor de las

tecnologías de la información y la comunicación.

En este contexto se plantea, pues, la necesidad de determinar, por un lado, las competencias básicas y, por otro, de ponerlas al alcance de todos y, en particular, de los ciudadanos menos favorecidos en la enseñanza escolar o que abandonaron prematuramente los estudios. Sobre la base de las competencias básicas las personas puedan continuar sus aprendizajes. Así, señala:

> Los Consejos Europeos de Lisboa y Estocolmo subrayaron la importancia de mejorar las competencias básicas a través de políticas adecuadas de educación y aprendizaje permanente. Estas competencias incluyen las de leer, escribir y calcular, pero también aprender a aprender y las nuevas competencias definidas en Lisboa - las relacionadas con las nuevas tecnologías de la información, idiomas, cultura tecnológica, espíritu empresarial o sociales-. La respuesta a la consulta subrayó la importancia fundamental de la adquisición de competencias básicas para que los ciudadanos continúen su aprendizaje como base para la realización personal, la ciudadanía activa y la empleabilidad, especialmente teniendo en cuenta los retos que plantea el desarrollo de la sociedad del conocimiento (Comisión Europea, 2001: 25).

Un aprendizaje continuado, que posibilite crecientes grados de dominio en las competencias básicas, es un prerrequisito para la participación en los procesos democráticos. Sin embargo, como han señalado diversas críticas, existen riesgos importantes en este nuevo planteamiento, que no se deben soslayar. En primer lugar, como hemos apuntado, no debe interpretarse en el sentido restringido, es decir, limitado a prepararse para las nuevas demandas de los rápidos cambios en el puesto de trabajo, o cifrado en la formación ocupacional. A su vez, el énfasis puesto en "aprender" (más que en la enseñanza), puede interpretarse como transferir la responsabilidad a las propias personas, en lugar de ser un asunto de las instituciones educativas. Es decir, una visión estrecha del aprendizaje puede dar lugar a que los gobiernos y las administraciones encargadas de la educación y la formación depositen el peso de la responsabilidad en las personas individuales y de este modo no asuman el compromiso institucional que les corresponde.

De este modo, es en el marco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida donde se inscribe la propuesta de dotar a la población de las capacidades básicas de la sociedad del

conocimiento. El aprendizaje permanente, además de promover la empleabilidad, es también una herramienta esencial de la inclusión social. Permite otorgar más autonomía a la persona ayudándola a tomar decisiones y asumir responsabilidades en el diseño de sus proyectos vitales, en su desarrollo personal y profesional. En este sentido se debe atender especialmente a las personas desfavorecidas. El aprendizaje a lo largo de toda la vida favorece igualmente la consecución de la ciudadanía activa: refuerza el espíritu crítico y contribuye a una mejor comprensión de la sociedad, de los derechos y deberes de las personas y de los ciudadanos, y del funcionamiento del sistema institucional, fomentando la participación en las diversas esferas sociales y cívicas.

1.3. Las competencias básicas, como la ciudadanía, una tarea comunitaria

En sentido fuerte, las competencias ni comienzan con la escuela ni terminan su desarrollo con ella, como es evidente en la primera de ellas ("comunicación lingüística"). Justo porque no se puede cargar a la escuela con toda la responsabilidad en la educación, dado que acontece en otros múltiples escenarios, el aprendizaje de las competencias nos conduce a conjuntar líneas de acción comunes con esas otras instancias sociales y familiares con la escuela. Como vamos a resaltar en un apartado posterior, del desarrollo de las competencias la escuela es corresponsable con esos otros agentes, no responsable exclusivo. En la sociedad de la información el espacio educativo se extiende a todos los ámbitos de la vida. Lo que importa para hacerlo "educativo" verdaderamente es lograr una línea común y coherente de acción. De lo contrario, lo que pretende la escuela puede ser deshecho por otros agentes formativos cuando actúan - incluso - de "antiescuela" (medios de comunicación, deseducación cívica, contravalores): Justo por eso es por lo que se precisa establecer alianzas o acuerdos para configurar un espacio educativo. Así, pues, se trata de establecer consensos, acuerdos y alianzas entre todos los agentes, especialmente con las familias, mediante un diálogo igualitario, para llevar a cabo la tarea educativa con posibilidades de éxito, máxime si se trata de contextos desfavorecidos.

La escuela, en las últimas décadas, se ha visto "desbordada': todo problema social se ha ido convirtiendo en educativo y, en consecuencia, "delegado" al centro escolar y a su profesorado, cuando sus instancias naturales de origen se inhibían. Esto ha provocado tal cúmulo de tareas y responsabilidades que, al margen del sentimiento de frustración y malestar causado en el profesorado, el centro escolar sólo no puede. Lo suele decir, con frecuencia, el profesorado: "solos no podemos". Evidente. Por eso se precisa otra lógica,

otro modelo, otra forma de organizar los espacios educativos, compartiendo este diagnóstico que formula Antonio Nóvoa (2006), lo que implicaría - como dos vías complementarias de salida - clarificar su papel en el aprendizaje específicamente escolar, al tiempo que se demanda a las otras instancias (sociales, familiares, municipales, etc.) que participen conjuntamente en la tarea de educar a la ciudadanía. Una escuela centrada en el aprendizaje de las competencias básicas no renuncia a otras dimensiones educativas, sino que - en la sociedad de la información y del Aprendizaje a lo Largo de la Vida - no las limita al solo espacio escolar. Como indica en un texto posterior (Nóvoa, 2009: 189), "una escuela centrada en el aprendizaje que invierta la tendencia a sobrecargar la escuela, aunque siendo consciente de que la defensa de este escenario sólo tiene sentido si se produce, simultáneamente, un refuerzo del espacio público de la educación".

Hay que responsabilizar también a la sociedad por la educación. Esta tarea conduce a constituir un nuevo espacio público educativo por medio de redes (culturales, familiares, sociales) que construyan nuevos compromisos en torno a la educación conjunta de nuestros jóvenes como ciudadanos, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos. En el Proyecto Atlántida se ha abogado, como nota distintiva de su propuesta, por implicar a las comunidades locales en la tarea educativa con una nueva articulación de la escuela y sociedad. Por eso, es mejor hablar de corresponsabilidad y denominar al proceso ciudadanía comu nitaria. Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el capital social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía.

En el contexto de cambios actuales, la acción educativa se ve obligada a reorientar su rol formativo con nuevos modos. Entre ellos, los compromisos educativos con las familias y la inserción con la comunidad se tornan imprescindibles. Por eso, no es sólo en el currículo donde hay que centrar los esfuerzos de mejora, paralelamente hay que actuar en la comunidad. Una tradición secular, heredada de la modernidad ilustrada, continúa empeñada en que la palanca clave del cambio es el currículo. Incrementar el capital social al servicio de la educación conjunta de la ciudadanía supone, en primer lugar,

conexionarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales.

En último extremo, educar para la ciudadanía es una tarea compartida y comunitaria, por lo que es preciso abandonar la soledad de la escuela para corresponsabilizar a toda la comunidad, teniendo los centros educativos que establecer pactos, redes y alianzas con familias, ayuntamientos e instituciones sociales de la comunidad en la que se insertan. En tiempos complejos como los actuales, nuevas formas de implicar a la comunidad educativa son posibles. Como hemos propuesto y estamos haciendo experiencias desde el Proyecto "Atlántida' (Bolívar, 2007a), establecer redes intercentros, acuerdos con las familias, municipios y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social, construye "lateralmente" la capacidad para mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

Recuerda Antonio Nóvoa (2003) la propuesta de los setenta de Illich sobre sociedades sin escuelas, para referirse a que hoy, justamente, estamos en el peligro opuesto: escuelas sin sociedad. Esta ausencia de sociedad en la escuela, paradójicamente, se proyecta sobre los profesores en un exceso de expectativas y demandas, exigiendo que resuelva los problemas de los que la sociedad se exime y delega en la escuela. Ante esta situación, se pregunta, ¿qué hacer?:

> Mi respuesta es simple: cambiar de posición y cambiar de perspectiva. Cambiar de posición: en vez de reclamar para nosotros la responsabilidad, colocarnos en un espacio de redes (culturales, familiares, sociales) que construya nuevos compromisos en torno a la educación. Es preciso responsabilizar a la sociedad por la escuela. Cambiar de perspectiva: en vez de la escuela cerrada, basada en un modelo arcaico, imaginar nuestra acción como elemento de un nuevo espacio público de educación. Es tiempo de poner la "sociedad a servicio de la escuela" en vez de la "escuela a servicio de la sociedad".

No se debe delegar la tarea sólo en la escuela, al tiempo, hay que incidir en la implicación y responsabilidad de la comunidad, si no se quiere contribuir a incrementar la insatis facción con la labor educativa, el malestar y la crisis de identidad docente. En último extremo, educar a la ciudadanía no concierne sólo a los educadores y profesorado,

porque es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. Y es que educar para la ciudadanía debiera significar crear un entorno o ambiente educativo, como acción conjunta compartida. Pues, en el fondo, la educación cívica apunta a un proyecto social, una nueva articulación de la escuela y sociedad, como ámbito educativo ampliado, compartido en múltiples espacios, tiempo y agentes socializadores o educativos. Sin una articulación entre escuela y sociedad, aparte de que siempre será insuficiente la acción educativa formal, lo más grave es que pervivirá la contradicción entre educar en valores deseables y educar para los valores vigentes en la vida. Por ello es preciso reivindicar la dimensión comunitaria en este tipo de educación, dado que esta tarea no es exclusiva de la escuela y de sus maestros y profesoras.

Dentro de una perspectiva actual de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, la educación de la ciudadanía aspira - en un nuevo "pacto" educativo - a ampliarse y conjuntarse en el ámbito de la familia (Escuelas de padres y madres, AMPA), el barrio (Asociaciones), organizaciones no gubernamentales (acciones educativas conjuntas), y la ciudad ("ciudades educadoras", "Proyecto educativo de ciudad", "pacto cívico" de Ayuntamiento). Sólo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y - más ampliamente - en la comunidad educativa y social) cabe - con sentido - promover unas virtudes cívicas, en prácticas del bien socialmente reconocidas. Se requiere un nuevo "pacto educativo", a articular por los centros y la comunidad local. De ahí la propuesta de Atlántida de crear "Comités de Ciudadanía" u otros órganos que permitan conjuntar el eje Escuela, Familia, y Agentes locales y municipales.

Esta perspectiva de la participación conecta con movimientos pedagógicos ("Comunidades de aprendizaje", "Proyecto Atlántida') en España, con líneas actuales de política social ("nuevo localismo") y de teoría ética y política ("republicanismo cívico"). Por otra parte, en lugar del discurso de "educación en valores" que, en gran medida, significó delegar en los centros educativos las nuevas demandas, se trata de vertebrar con otros espacios (familias, municipio), además de la acción conjunta o institucional a nivel de escuela. En suma, estimamos que no es en el cambio de programas donde se sitúa el cambio en esta segunda modernidad, sino en la acción comunitaria.

Nuestra propuesta comunitaria conecta con el sentido originario de ciudadanía. Como

es sabido, en su origen latino, la agrupación de ciudadanos (civis, cives) forma la ciudad. La ciudadanía (civitas), además de un estatus civil de acuerdo con el derecho, es un nombre colectivo que significar convocar, agrupar, poner en marcha o movimiento (verbo cieo, civi, citum). A su vez conecta con la teoría moral y política del "republicanismo cívico", inspirado en la libertad de los antiguos como participación activa en los asuntos de las ciudadesestado (polis griega o repúblicas italianas del Renacimiento), que se ha constituido en una alternativa al liberalismo y al comunitarismo, al tiempo que aporta una noción más robusta de ciudadanía. Desde el republicanismo, la ciudadanía se vincula a la ciudad (no en vano su origen está en las ciudades república, griegas o renacentistas) y en el compromiso con sus instituciones y con los deberes para con dicha comunidad.

2

Competencias básicas: Conceptualización y críticas

Los problemas para conceptualizar qué entendemos por "competencias" provienen de la ambigüedad y polisemia del término, dentro de un campo ("capacidad", "habilidad", "aptitud", "destreza") cuyas fronteras son difusas, no existiendo bases firmes para una definición teóricamente fundada; que lo convierte en un término "borroso", en otros casos ambiguo y contradictorio. Igual sucede en inglés, donde hay un conjunto de términos para el mismo ámbito ("skill", "ability", "competence", "competency", "qualification", "standard"). En las lenguas anglosajonas lo habitual es emplear "skill" (destreza, habilidad, capacidad); "competency" suele tener un sentido behaviorista (por ejemplo, "competency movement"), mientras que "competence" se emplea en un sentido general. No obstante "skill" suele tener un significado más restrictivo (p. ej. en "basic skills", como destrezas fundamentales) que el que quiere abarcar "competencia'. Por lo demás, el asunto no es sólo terminológico. Como pondremos de manifiesto, responde a planteamientos dispares sobre la educación, con sus propias bases ideológico-políticas.

En el lenguaje cotidiano, no obstante, suele ser un término habitual: se habla de que un determinado profesional (p. ej. un médico o una profesora) es competente; en otro sentido, de las competencias o no que tiene alguien para hacer algo. Es decir, suele tener una doble connotación: cognitiva y jurídica. La competencia es, al mismo tiempo, la capacidad y su reconocimiento, la aptitud y el derecho a ejercerla, tener la competencia para hacer algo y ser competente. Además del significado cognitivo, que trataremos ampliamente, en el campo jurídico designa, normalmente, el ámbito en que una persona puede ejercer su autoridad, disponiendo de los medios oportunos para ejercerla. Es así como decimos que una persona es o no es competente. Por sucesivos deslizamientos se ha llegado a extender el concepto para entender que es la capacidad de una persona para actuar de manera pertinente en una situación dada para conseguir determinados objetivos. Sin embargo, como ha recordado Bernard Rey (1999), permanece un carácter

de este origen jurídico: la delimitación de la competencia, pues se es competente en un ámbito o jurisdicción y no en todos.

2.1. Una conceptualización de "competencia"

Como se suele decir en una mayoría de textos sobre el tema, no existe una precisa definición común de este término, ni dentro de cada país ni a nivel internacional, por lo que suele ser común, como hacemos aquí, dedicar un capítulo a aclarar su conceptualización. Tal como nos ha sido legado es un término polisémico, multiforme, de contornos fluidos, con distintos significados en función de momentos históricos, autores, enfoques o contextos. Weiner (2004), en su excelente análisis del concepto, ya puso de manifiesto que no existen bases científicas para la definición, mostrando una cierta fragilidad. Bajo una apariencia de consenso pedagógicamente correcto, se esconden perspectivas y enfoques muy distintos (véase Cuadro 2.1). Como concepto "nómada' se puede aplicar y convivir con situaciones y contextos muy variados, por lo que requiere - en cada caso - su especificación. En muchos casos se ha empleado como un "concepto maletín", una cierta caverna de Alí Babá conceptual, como ha dicho Crahay (2006), en la medida en que cada uno introduce concepciones muy diferentes, haciendo su propia definición, lo que impide derivar recursos operacionales para la acción.

Dado que su sentido se modifica en función de su ámbito de aplicación, en la medida en que proviene del mundo del trabajo (operar en situaciones complejas, ser eficaz o rentable), es preciso reelaborar y resituar el concepto en el contexto del medio escolar, es decir, en las situaciones y problemas definidos por las disciplinas escolares, en una lógica interna a la enseñanza y aprendizaje escolar (Rey et al., 2003). Le Boterf (1994: 149) llama "definición operativa' de la competencia a buscar las características del problema en función de las cuales se escogerán los saberes a movilizar e integrar.

Frank Weiner (2004) en el referido trabajo, matriz del Proyecto DeSeCo, sobre la conceptualización de competencia, ha mostrado que el término "competencia' se usa en una multitud de acepciones diferentes, cubriendo un amplio espectro de dimensiones: características de la personalidad, posesión de un saber adquirido, cualificaciones claves interdisciplinares, aptitudes específicas en diferentes dominios. Por eso, afirma que

> no hay una base teórica para una definición o clasificación a partir del

> aparentemente infinito inventario de maneras en las que se emplea el término competencia. Tampoco estaríamos satisfechos si restringiéramos la búsqueda de un núcleo común sólo a las definiciones del término competencia con bases científicas. Existen diversas aproximaciones teóricas, sin embargo no hay ningún marco conceptual común (p. 96).

A partir de estos problemas teóricos, Weiner sugiere algunos criterios mínimos para una definición pragmática y uso de competencia. En primer lugar, el concepto de competencia hace referencia a los prerrequisitos necesarios accesibles a un individuo o un grupo para responder satisfactoriamente a exigencias complejas. Estas exigencias definen la estructura de las competencias. En segundo lugar, como sistemas de acción complejos, las competencias comprenden no sólo componentes cognitivos, sino también estrategias y rutinas necesarias para aplicar el conocimiento y las habilidades, así como emociones y actitudes adecuadas y la autorregulación efectiva de estas competencias. Competencias son, de acuerdo con su perspectiva, capacidades y aptitudes cognitivas que dispone un individuo o que puede adquirir para resolver problemas dados, así como disposiciones motivacionales y actitudinales que se emplean para resolver con éxito determinados problemas en situaciones variables.

Cuadro 2.1. Definiciones: Una apariencia de consenso pedagógicamente correcto

– "La competencia es el resultado de la puesta en obra por una persona *en situación*, en un contexto determinado, de un conjunto diversificado pero coordinado *de recursos*, esta puesta en acción se asienta sobre la elección, la movilización y la organización de estos recursos y sobre las *acciones* pertinentes que le posibilitan un *tratamiento* exitoso de esta situación" (Jonnaert *et al.*, 2005: 674).
– "La competencia es la posibilidad, para un individuo, de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos en orden a resolver una familia de situaciones-problemas" (Roegiers, 2007: 75).
– " Un saber actuar basado en la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos" (MEQ, 2006).
– "Una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien llega a dominarla es porque dispone –a la vez– de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas" (Perrenoud, 2003: 7).
– "Alguien es competente cuando hace frente a una familia de situaciones problema o tareas complejas, es capaz de movilizar un conjunto coordinado de recursos pertinentes, para resolver ese tipo de problemas o de tareas complejas, en coherencia con una visión de la calidad a obtener" (De Ketele, 2008a).
– "Un saber actuar, es decir un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado para hacer frente a diferentes problemas encontrados o para realizar una tarea" (Le Boterf, 1994).
– "Una red integrada y funcional formada de componentes cognitivos, afectivos, sociales, sensoriomotrices, susceptibles de ser movilizados en acciones finalizadas frente a una familia de situaciones y fundado sobre la apropiación de modos de interacción y de instrumentos socioculturales" (Allal, 2000).
– "Competencia se entiende como la capacidad de un sujeto para movilizar, de manera integrada, unos recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos para hacer frente eficazmente a una familia de tareas complejas para él" (Beckers, 2002: 57).
– "Competencia básica para la vida es la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos" (Currículum Nacional Base. Ministerio de Educación. Guatemala).
– "Saber-actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de un conjunto de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones" (Tardif, 2006: 22).

Si bien puede existir un primer consenso de que una competencia es una aptitud para actuar de manera pertinente frente a una situación compleja, movilizando los recursos necesarios para resolverla de modo adecuado; este consenso inicial se rompe cuando se entra en ver sus diversas dimensiones y a delimitar entre ellas. Por una parte, la simple posesión de recursos (por ejemplo, conocimientos) no supone ser competente. Por otro, tanto habilidad, destreza como capacidad se refieren a prerrequisitos necesarios para tener una competencia, pero las primeras se aplican a operaciones específicas en contextos definidos, mientras que competencia es más amplio o holístico y moviliza un conjunto de recursos (entre ellos capacidades) para resolver situaciones con algún grado de complejidad. La competencia, pues, engloba (y se apoya en) las capacidades o destrezas. De acuerdo con un fino análisis de Michael Eraut (1998), las habilidades se

sitúan en un plano individual (capacidades o características personales), mientras que las competencias son un concepto situado socialmente, dependiente de unas demandas ya dadas. En este sentido, una competencia es "la habilidad de ejecutar tareas y roles que son requeridos en función de unos estándares esperados".

La competencia, según Lasnier (2000) es "un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación)". Como un saber complejo, integra diversos elementos (conocimientos, actitudes y habilidades), que permiten realizar -a su vez - tareas complejas: la competencia está formada por un conjunto de capacidades y éstas, según Lasnier, por un conjunto de habilidades, exigidas para ejecutar acciones complejas. Desde esta perspectiva, las capacidades son un saber medianamente complejo, que integra habilidades. Éstas son un saber hacer simple, a partir de conocimientos declarativos de orden disciplinar. Las capacidades requieren conocimientos de procedimientos y actitudinales que condicionan el que pueda aplicarse de modo pertinente y exitoso en distintos contextos.

La competencia se compone de un conjunto de capacidades ejercidas sobre determinada clase o familia de situaciones para resolver los problemas que se presentan. Por su parte, el decreto belga sobre las "misiones de la escuela" (julio de 1997), que establece el enfoque por competencias, define la competencia como "la aptitud para poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber hacer y de actitudes que permitan realizar un conjunto de tareas". No obstante, las definiciones de competencias son plurales, apareciendo un cierto consenso de lo pedagógicamente correcto, como se puede ver en el Cuadro 2.1, que posteriormente - a su vez - se comentará.

De acuerdo con los caracteres comunes aparecidos se puede decir que una competencia es un saber actuar que implica la movilización y combinación eficaz de recursos individuales (conocimientos, procedimientos, actitudes) y del medio (información, personas, material, etc.), empleando la reflexión, para resolver unas tareas que pueden ser juzgadas como complejas. Vamos a comentar algunas de las dimensiones comunes más relevantes que aparecen en las definiciones recogidas en el Cuadro 2.1.

2.1.1. Movilizar recursos y transferir lo aprendido

Una característica central es movilizar (es decir, activar, extraer para su empleo, reutilizar, poner en obra, etc.) recursos con motivo de una tarea nueva. Así, decía Le Boterf (1994: 16), "la competencia no reside en los recursos a movilizar, sino en la movilización misma de estos recursos". De este modo, que un alumno sea capaz, cuando se le demanda, de realizar una operación para la que ha sido entrenado o de repetir el enunciado que ha memorizado, no constituye - en sentido propio - una competencia. Debe ser capaz, de entre los recursos que se poseen (o que es capaz de buscar), de escoger aquellos que mejor convienen o se adecuan a la situación. Una competencia, pues, no es la simple adición de conocimientos, sino la capacidad de ponerlos en interacción en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las situaciones. La movilización no es una utilización rutinaria o aplicación repetitiva, como si fuera una habilidad. Los saberes movilizados son, en parte, transformados y transferidos. Por eso se habla, en teoría del aprendizaje, de "transferencia', aun cuando sea discutible su uso (Hager y Hodkinson, 2009).

Perrenoud (2003), dentro de la conceptualización de la escuela francesa, prioriza la capacidad para movilizar, de modo situado, varios recursos que guíen la decisión y la acción frente a un tipo de situaciones. Así define la competencia como

> una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos. Estos últimos, en el sentido común de la palabra, son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales y diseminados, a veces, complejos y organizados en redes (pp. 7-8).

De este modo, ser competente es, por un lado, disponer de los conocimientos necesarios pero, por otro, de la capacidad de movilizarlos con buen criterio, en la situación oportuna y a su debido tiempo, como para dar una respuesta adecuada ante un problema complejo. No es un mero saber-hacer, puesto que precisa movilizar recursos y

se manifiesta en la actuación en contextos de una cierta complejidad. Este saber actuar no se manifiesta sólo en comportamientos observables o cuantificables y comporta dimensiones cognitivas, de actitudes y de procedimientos.

Competencia, como se emplea en Québec (MEQ, 2002), es un saber-actuar basado en la movilización de un conjunto de recursos aprendidos en la escuela o en la vida, que permite el dominio de una "familia' de situaciones con un cierto grado de complejidad. Por tanto, una competencia se reconoce por su relación con la acción, en un determinado contexto, y por implicar la combinación o integración de recursos cognitivos y no cognitivos, internos y externos. Normalmente, una competencia pone en relación un conjunto de conocimientos y de saber-hacer, para resolver un conjunto o "familia' de situaciones-problema, con un cierto grado de maestría.

El concepto de competencia pone en primer plano de la escena pedagógica la movilización en situación de recursos cognitivos y la transferencia del aprendizaje para resolver problemas. "Movilizar", en una dimensión, supone poder "transferir" lo aprendido en una situación a otras similares, pertenecientes al mismo ámbito o "familia", reutilizando lo que ya se sabe para resolver otros problemas. No obstante, debido a los problemas que suele tener explicar la transferencia (no hay situaciones iguales), se puede entender - como hace DeSeCo - como "adaptación": utilizar activa y reflexivamente el conocimiento, las habilidades o las estrategias en un campo, analizando el nuevo campo para trasladar y adaptar dichos conocimientos, habilidades o estrategias a las demandas que plantea la nueva situación (Rychen y Salganik, 2006: 78).

Entender la transferencia como una traslación o réplica de lo aprendido a otra situación es simplista, más bien cabe entenderla como una facilitación del nuevo aprendizaje. En lugar de una transferencia directa aplicable a otras situaciones, es más realista verla como una actualización del conocimiento previo vía experiencia para tratar con las nuevas situaciones en nuevos contextos (Hager y Hodkinson, 2009). La "transferencia" es, en cualquier caso, una metáfora, no una realidad. No obstante, de una manera u otra, una competencia supone siempre una aptitud para utilizar conocimientos ya adquiridos en una situación nueva. Lo que se enseña y aprende en la escuela es con la intención de que pueda ser reutilizado o transferido fuera de las situaciones escolares. En este sentido, como dice Meirieu (2005), si la competencia no existiera habría que inventarla, pues permite pensar el difícil problema de la transferencia de conocimientos,

sin el cual el saber escolar quedaría limitado a la propia escuela y, por tanto, con escaso interés. Por su parte, como en el mismo sentido afirma Rey (1999: 14), "para que una competencia sea digna de ese nombre hay que poder emplearla en situaciones distintas de aquella en que se la aprendió. En ese sentido, toda verdadera competencia es `transversal' respecto a una gama de situaciones".

Como bien ha visto Bernard Rey (1999), en una obra ya clásica sobre este tema, la cuestión de las competencias transversales remite a la finalidad misma de la escuela: si debe limitarse a los contenidos disciplinares o debe tender, al tiempo, a enseñar otras competencias que "transcienden" la situación escolar. De este modo, si lo que se enseña a los alumnos es útil solamente al interior del marco en que se enseña, lo que se aprende en la escuela sólo sirve para tener éxito en ella. Deben, pues, existir capacidades y competencias que puedan aplicarse en otras situaciones nuevas. Por eso, en una época de crisis de los contenidos escolares, no es de extrañar que las competencias transversales se hayan convertido en un cierto factótum de la escuela. De ahí también el interés que suscitan.

2.1.2. Actuar ante una situación nueva y compleja

El grupo belga de Lovaina, uno de los más activos en este ámbito, subraya que ser competente suponer actuar en situación-problema. Se trata de un "saber-hacer" no en un sentido utilitarista externo, sino en el sentido de "hacer uso de". Por eso, en el ámbito francófono se prefiere emplear "saber-actuar" (savoir-agir), en lugar del mero "saber-hacer" (savoir-faire). Así en el programa canadiense se dice que es un "saber actuar" complejo basado en la movilización y utilización eficaces de un conjunto de recursos. En suma, alguien es competente cuando ante situaciones que suponen resolver un cierto tipo de problemas o en las que hay que efectuar determinadas tareas complejas, es capaz de movilizar eficazmente los recursos pertinentes (propios o sabe buscar los ajenos) para resolverlas adecuadamente.

Una competencia, como señalan un amplio conjunto de autores del área francófona, no es otra cosa que poder resolver una situación compleja movilizando (es decir, seleccionar y utilizar) un conjunto de recursos. Por tanto, la competencia tiene una doble dimensión: a) posesión de un conjunto de recursos o capacidades (cognitivos, de procedimientos y de actitudes), y b) capacidad para movilizarlos en una situación de

acción. Según la fórmula del grupo belga BIEF (De Ketele, Roegiers, Gérard):

Competencia = {capacidades x contenidos} x familias de situaciones problema

Las competencias se identifican en relación con situaciones-problema: una tarea demandada, un objeto, un tipo de apoyo presentado, los recursos que son susceptibles de movilizar. Una competencia no se desarrolla más que en situación, es decir, debe estar siempre contextualizada. La posesión de una competencia no lo es en grado absoluto, más bien es un potencial de acción o capacidad para actuar bien. Una competencia no se consigue más que cuando se hace un tratamiento acabado de la situación.

Por eso, para que haya competencia, pues, no es suficiente poseer recursos, sino ser capaz de ponerlos en obra para resolver una tarea, se manifiesta plenamente cuando el sujeto afronta con éxito una situación nueva y compleja. Se entiende por "situación-problema', de acuerdo con Roegiers (2007: 140), "un conjunto contextualizado que debe articularse de acuerdo a una tarea determinada'. Como tales son ocasiones para que el alumno pueda desarrollar o ejercer una determinada competencia (disciplinar o transversal), movilizando los correspondientes recursos y posibilitando el desarrollo de las competencias así como su reconocimiento. En términos didácticos se habla, en un sentido similar, de "tarea'.

La persona ha de construir una representación inicial de la situación (su naturaleza, características, problemáticas, exigencias). Esta representación es evolutiva. En segundo lugar, sobre la base de esta representación, la persona elige los recursos particulares internos y externos susceptibles de satisfacer los requerimientos de la situación. En tercer lugar, la persona planifica los recursos para actuar de manera eficaz en una situación dada. A partir de un mismo repertorio de recursos, una infinidad de casos pueden ser resueltos. Esto es lo que le otorga a la competencia un rango tan amplio y polivalente de actuación. "La cantidad de configuraciones eventuales de recursos movilizables para dominar una competencia es tal, que dicha maestría es progresiva, escalonada en el tiempo, basada en una complejidad creciente" (Tardif, 2006).

Nueva"en el sentido de que el alumno no ha sido entrenado específicamente para resolver esa situación (en cuyo caso habría adquirido una "habilidad"), si lo hubiera sido, más que movilizar recursos por su propia iniciativa, lo que tendría es que aplicarlos mecánicamente.

Se trata pues, cuando se posee una competencia, de que el modo de resolver una situación pueda ser "generalizado" a otras con un tratamiento parecido o similar (en este senti do habla la escuela belga de "familia de situaciones"). No se toma, pues, nueva en un sentido radical de "inédito", como nunca visto, sino en el sentido más relativo de no ser una mera aplicación o repetición. Un cirujano es competente aun cuando haga la misma operación, pues ésta presenta su propio contexto, su acción no está automatizada o estandarizada. Mejor sería decir que las competencias tienen un cierto carácter estable o invariante (debe poder ser ejercida varias veces para ser reconocida como tal), pero también debe ser adaptable (plasticidad en su puesta en acción, pudiéndose adaptar a una diversidad de situaciones).

-"Compleja', no se refiere a que sea "difícil", sino más bien a que es "abierta', con un cierto grado de indeterminación o de ambigüedad.

Una situación es "abierta', comenta Bernard Rey, en tres sentidos: a) puede tomar un número indefinido de formas, cada una de las cuales puede ser nueva; b) que se puede tratar o resolver de varias formas, tener varias soluciones, todas ellas igualmente válidas o legítimas; c) una situación es "abierta' cuando requiere la puesta en obra de varios procedimientos de base. Dado que la solución no es evidente a priori, hay que articular un conjunto de recursos para resolver la tarea. Se precisa, pues, construir una representación ad hoc de la situación, escoger los recursos útiles para la acción, combinarlos de manera que se puedan alcanzar efectivamente las finalidades impuestas por el contexto.

Marcel Crahay (2006) ha criticado, con razón, la conceptualización de competencia como "la capacidad de movilizar recursos cognitivos diversos para afrontar problemas complejos e inéditos". Esta noción de "complejidad inédita' haría de las competencias algo para situaciones especiales, no cotidianas o repetitivas. Así, ironiza, por ejemplo, un cirujano que practica cuarenta veces un trasplante cardíaco no haría uso de una competencia, puesto que esta tarea constituye para él una rutina. Sin llevar el asunto al extremo, lo que se quiere indicar cuando se subraya, principalmente en el contexto belga, el carácter de "inédito" es que la tarea no suponga una mera aplicación de un procedimiento o reproducir lo que se sabe, sino una elaboración activa para dar respuesta exitosamente a una situación nueva. De hecho, para que algo sea una auténtica

competencia, no basta aplicar - menos de modo automatizado - un procedimiento, sino movilizar y elegir los más adecuados, cada tarea es a la vez nueva y compleja.

Para resolver cualquier situación, con algún grado de complejidad, la persona se ve obligada a desplegar un amplio conjunto de recursos. Este término, introducido con éxito por Le Boterf (1994), lo entiende como los conocimientos, procedimientos y actitudes que son precisos emplear para resolver una situación. Unos son recursos internos, que los posee la persona, tales como conocimientos, procedimientos y actitudes; otros son externos, como todo aquello (las TIC, un diccionario, compañero, etc.) a lo que se puede acudir para resolver exitosamente una situación. Si bien los recursos suelen provenir de los aprendizajes realizados en el marco escolar, la capacidad para articularlos y movilizarlos en orden a tener una actuación competente puede provenir también de las experiencias adquiridas fuera de la escuela. No basta, pues, contar con muchos recursos, aunque sean una condición necesaria, si no se sabe coordinarlos adecuadamente. Por otra parte, no todos los recursos disponibles son movilizados en una situación dada, sino aquellos que resultan apropiados. Justamente por esto, la competencia consiste en una movilización selectiva de recursos. Como señala Tardif (2008: 3):

> La puesta en funcionamiento de una competencia, sea en un contexto de aprendizaje o en un contexto de trabajo, exige un echar mano juicioso de los recursos, teniendo en cuenta las características de la situación. Esto determina en gran parte la eficacia de los recursos desplegados en un contexto dado. La eficacia de la movilización y de la utilización de los recursos constituye siempre un elemento inherente a la competencia; los mismos son indisociables.

Como se ha dicho antes, los recursos son una condición necesaria, pero no suficiente, para ser competente. Se cuenta, pues, con un potencial que es activado oportunamente ante una situación. Es en la acción donde una competencia se expresa y puede ser reconocida. La competencia hace que el individuo se pueda adaptar a múltiples contextos o a entornos cambiantes y de realizar múltiples aprendizajes, dado el potencial de transferencia que contiene una competencia.

Saber orientarse en una ciudad desconocida supone movilizar un conjunto de recursos (leer y entender el plano, situarse, conocimiento de escala, topografía, etc.). Por eso no basta disponer de conocimiento, como durante mucho tiempo creyó la escuela, para que

luego cada uno los emplee o movilice a su modo, de forma espontánea. Las competencias son aprendizajes y, como tales, se construyen y desarrollan resolviendo las tareas apropiadas. Es preciso trabajar la transferencia y la movilización, lo que exige tareas didácticas y situaciones apropiadas. De este modo, si faltan los recursos a movilizar no hay competencia; pero si los recursos están presentes y no son movilizados de modo útil y consciente, entonces, en la práctica, es como si no existiesen. Perrenoud (2004) destaca cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran u orquestan tales recursos.

2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación. Cada situación es única, aunque se la pueda tratar en analogía a otras, ya conocidas.

3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.

4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (p. 11).

Conocimientos, capacidades y situaciones delimitan, pues, en la práctica, una competencia. Las competencias, por tanto, van más allá de los conocimientos en sí, para lo que se deben realizar operaciones mentales complejas (relacionar, asociar, inferir, tomar decisiones, etc.) para encontrar soluciones a situaciones problemáticas. En ese sentido, "una competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción y de procedimien tos" (Perrenoud, 2003: 9). De hecho, en la práctica una acción competente supone una interacción entre conocimientos y competencias. Como describe Allal (2002):

> Comparados con los novatos, una persona experta competente percibe, más rápida y profundamente, relaciones significativas entre los objetos de su ámbito de experiencia. Invierten relativamente más tiempo analizando un problema antes de actuar, y formulan representaciones más complejas de la tarea que se debe realizar. En su ámbito de experiencia, poseen una base de conocimientos declarativos más amplia y un repertorio de procedimientos más potentes y mejor automatizados.

Ejercen un control metacognitivo sobre su avance y sobre la realización de la tarea (p. 82).

2.2. Delimitando entre fronteras difusas

Tanto en inglés (skill) como en español los términos vecinos más relacionados con competencia, cuyas fronteras son difusas, son capacidad, habilidad y destreza. El uso específico de cada concepto, en muchos casos o autores, depende del contexto en que se emplea. No obstante, en general, se suele aceptar que, por orden creciente, en primer lugar estaría la habilidad, en segundo lugar la capacidad, y la competencia se situaría a un nivel superior e integrador. Capacidad es, en principio, la aptitud para hacer algo. Todo un conjunto de verbos en infinitivo expresan capacidades (analizar, comparar, clasificar, etc.), que se manifiestan a través de determinados contenidos (analizar algo, comparar cosas, clasificar objetos, etc.). Por eso son, en gran medida, transversales, susceptibles de ser empleadas con distintos contenidos. Justamente, cuando una capacidad se refiere a un contenido configura un objetivo específico ("redactar una carta'). Una capacidad es la aptitud para efectuar con facilidad y precisión determinadas operaciones cognitivas o motoras y adaptarse a circunstancias cambiantes, "competencia' designa un sistema de acción complejo que engloba habilidades intelectuales, actitudes y otros elementos no cognitivos.

Además, tienen la característica de transformarse. Como señala Roegiers (2007: 61): "al contacto con el entorno, con contenidos, con otras capacidades, con situaciones, las capacidades interactúan, se combinan entre sí, y generan progresivamente nuevas capacidades cada vez más operacionales, como leer, escribir, calcular, distinguir lo esencial de lo accesorio, tomar notas, argumentar, negociar, organizar...... Pero poseer unas capacidades no significa ser competente. La competencia reside - como ya se ha comentado - no en la posesión de capacidades (recursos), aunque sean un prerrequisito, sino en la movilización misma de los recursos ante una situación compleja, lo que suele requerir la conjunción de varias capacidades.

2.2.1. Capacidades y competencias

Las habilidades suelen situarse al nivel de una actividad rutinizada, fruto de un aprendizaje en el que basta aplicar - en muchos casos mecánicamente - unos

procedimientos para dar lugar a determinados efectos. Tener una habilidad es contar con un grado de sistematización tal que conduzca al dominio de un sistema de operaciones necesarias para lograr la realización de algo. Una persona posee una habilidad cuando, fruto de un entrenamiento y repetición previa, está dotado de instrumentos para actuar en un contexto específico.

En cualquier caso, la frontera entre los dos conceptos (competencia y capacidad) es borrosa y no está claramente delimitada. Depende, en ocasiones, del nivel en que se sitúa (lo que es una competencia para un niño, puede ser una capacidad para un ingeniero) y del nivel de complejidad de la tarea o situación a que se enfrenta. Una capacidad es, en principio, sinónimo de "saber hacer" y ambas se ejercen sobre un conjunto de situaciones-problemas. Pero una competencia es un conjunto integrado de capacidades que permite comprender una situación y resolverla de un modo más o menos pertinente. Por eso, siendo difusa la frontera entre habilidades y competencias, para Weiner (2004), cuando los prerrequisitos están automatizados debemos hablar de habilidades; mientras que las competencias requieren un grado suficiente de complejidad. En último extremo, la diferencia entre capacidad y competencia se sitúa por el nivel de complejidad de las tareas o situaciones que resuelve. Mateo y Martínez (2008) defienden que: "cuando una realidad compleja exige seleccionar entre el universo de conocimientos, capacidades y habilidades relacionados significativamente con dicha realidad, aquellas que requieren para su comprensión y transformación nos encontramos en el territorio de las competencias (p. 268)".

Por tanto, dando un paso más, una competencia moviliza distintas capacidades y contenidos en una situación. Por eso, como defiende Roegiers (2007), las competencias integran, a la vez, contenidos, capacidades que se deben realizar y situaciones en las que se realizan (resolver un problema que se presenta, responder a la carta de un amigo, actuar para proteger el medio ambiente). Por lo demás, hay una interdependencia entre ambas: para ejercer una competencia es preciso contar previamente con las correspondientes capacidades; por otra, las capacidades se desarrollan mejor si se ejercitan en competencias. La competencia es una capacidad compleja, distinta de un saber rutinario o de mera aplicación.

2.2.2. Competencias generales y específicas

Las competencias que puede tener una persona son extremadamente diversas y, para aclararse, hay que situarlas a diferentes niveles, algunos de los cuales no serán propiamente competencias, sino capacidades o habilidades. Inicialmente conviene distinguir dos grandes categorías de competencias

1. Competencias perfil" o producto: son, por ejemplo, las competencias profesionales que queremos conseguir en la formación profesional o en una formación universitaria. También cuando determinamos las competencias terminales o finales de un curso o una etapa educativa. En ambos casos, lo que importa son los productos finales a conseguir.

2. Competencias "recursos" o proceso: son competencias que, a modo de recursos, se pueden emplear en múltiples situaciones; pero ellas mismas no son un resultado o producto, sino un medio o capacidad para resolver situaciones. Configuran lo que se ha llamado, por eso, competencias transversales o genéricas (analizar, buscar información, etc.), que dan lugar a un saber-hacer aplicable en múltiples situaciones distintas.

Desde otra perspectiva paralela, se puede distinguir entre:

1. Competencias generales, como aquellas que no se identifican en relación con un objeto, situación o contenido en particular, dado que los procedimientos a poner en juego son aplicables a una pluralidad de situaciones. Como ejemplo: "competencia para tomar una iniciativa', "tratamiento de la información", "emitir una hipótesis", "pensamiento reflexivo-crítico", "saber resolver problemas", etc. A este nivel se sitúan las "competencias básicas", "competencias transversales" y las llamadas "competencias básicas para vida'.

2. Competencias específicas, como aquellas que versan sobre algunas dimensiones específicas, indicadas en la propia competencia ("saber leer un gráfico", "seguir una conversación habitual en lengua extranjera'). "Hacen referencia - dicen Mateo y Martínez (2008: 276) - al desarrollo competencial necesario para aplicar conocimientos o habilidades concretas asociados a diferentes disciplinas, a contextos de dificultad diversa'. No obstante, dentro de ellas, conviene hacer distinciones, según el grado de complejidad en la propia competencia. Unas pueden ser procedimientos más o menos automatizados ("identificar elementos", "realizar

unas operaciones matemáticas", etc.), otras competencias propiamente disciplinares.

Las competencias transversales son aquellas que, a modo de recursos, configuran un saber-hacer que se puede emplear en múltiples situaciones, por ser comunes o genéricas para todas ellas. Se emplea este término cuando se pone el acento en la dimensión de ser comunes a las distintas disciplinas (transdisciplinares), en gran medida son "metodológicas", es decir, responden a formas de trabajo necesarias y comunes en varias disciplinas y situaciones de la vida cotidiana. El Decreto de la Comunidad Francesa de Bélgica entiende que las competencias transversales son "actitudes, conductas mentales y conductas metodológicas comunes a las distintas disciplinas que se adquieren y se ponen en práctica durante la elaboración de los distintos conocimientos y del saber-hacer; su dominio tiene como objetivo el crecimiento de la autonomía de aprendizaje de los alumnos" (art. 5, 9°).

Normalmente, una gran parte de los currículos apelan a las competencias transversales por la preocupación para el desarrollo de capacidades intelectuales superiores y de habilidades metodológicas, así como de competencias requeridas para la vida social, que no las proporcionan directamente las disciplinas escolares. Frente a las competencias transversales están las competencias disciplinares. Cada disciplina escolar supone tareas que le son propias y que exigen competencias que la disciplina misma puede transmitir. Pero, estas tareas, como sabemos, suelen exigir -a la vez - otro conjunto de competencias, no específicas de ellas, que las propias disciplinas no pueden ayudar a adquirir pues son algo con lo que cuentan como adquirido.

Vinculado a las llamadas competencias transversales está el que sean transferibles a otras situaciones, precisamente por su carácter genérico o común. Como tales, arrastran algunos de los problemas que tiene la propia transferencia, como ha visto Bernard Rey (1999) en una obra clave sobre el tema (Las competencias transversales en cuestión). Rey las entiende como las "destrezas o disposiciones comunes a varias disciplinas - o por lo menos no específicas de una u otra - que podemos detectar o tratar de inculcar en los alumnos" (p. 14). Sin embargo esa definición se revela evasiva y problemática. Si toda competencia está situada y contextualizada queda poco explicado su carácter genérico, a no ser recurriendo a la metáfora de "transferencia', que es discutida. Mejor es apoyar la transferencia sobre la movilización en un conjunto de situaciones o campos.

2.2.3. Metacognitivo-re flexión

Una dimensión relevante, ausente en la compresión de las competencias, es la metacognitiva. Resolver tareas o situaciones precisa una reflexión puesto que no basta con actuar con pertinencia en una situación particular, sino en comprender por qué se actúa así y cómo se hace para ser eficaz. Antes se ha comentado cómo esta dimensión se inscribe en las características de nuestro momento histórico, donde la caída de lo institucionalmente establecido, que marcaba lo que hay que hacer, fuerza a tomar decisiones individualmente.

Legendre (2008) distingue dos polos en la noción de competencia: una lógica de puesta en práctica y una lógica de reflexión. La competencia no es sólo un saber-actuar, es también la toma de conciencia de lo que hace eficaz a nuestra acción, un saber reflexivo sobre la acción. El saber-actuar de la competencia supone la capacidad de invertir en la acción los saberes previamente adquiridos, pero también de abstraer de sus acciones los saberes que podrán ser reinvertidos en nuevos contextos. De lo contrario no habría propiamente aprendizaje transferible. La competencia es una capacidad en una situación problemática y juzgar lo que es necesario hacer en tal circunstancia. Es por eso que hay que poder establecer un diagnóstico frente a una variedad de situaciones, reflexionar sobre los elementos implicados, para actuar eficientemente. Como ha destacado DeSeCo, la reflexión se sitúa en el corazón de las competencias clave:

> Pensar reflexivamente requiere procesos mentales relativamente complejos y que la tarea se convierta en el objeto de un proceso de pensamiento. [...] Así pues, la reflexión implica el uso de destrezas meta cognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica. No es solamente la forma en que los individuos piensan, también cómo comprenden una experiencia de manera más general, incluyendo sus pensamientos, sentimientos y relaciones sociales (OCDE, 2005).

Las personas se ven forzadas a elegir, integrando metas aparentemente contradictorias o incompatibles como aspectos de la misma realidad. Así, los individuos deben aprender a pensar y actuar de manera más integrada, tomando en cuenta las muchas interconexiones e interrelaciones entre posiciones o ideas que pudieran parecer contradictoras, pero que podrían en muchas ocasiones sólo serlo superficialmente. Por lo

demás, esta dimensión metacognitiva aleja la noción de competencia de "comportamiento" en sentido behaviorista (performance), pues supone una capacidad de reflexión y de modificar, en función de dicha reflexión, el curso de una acción.

2.3. Contenidos y competencias

Es absurdo oponer contenidos (conocimientos o saberes, en general) y competencias, pues - es obvio - las competencias se desarrollan a través del aprendizaje de los conocimientos. Perrenoud (2007) ha destacado tres tipos de razones: no cabe competencia si no hay dominio de contenidos disciplinares a movilizar; el dominio de competencias implica una mejor apropiación de los saberes a movilizar; y el ejercicio de las competencias da sentido a los saberes disciplinares. Los conocimientos académicos, en su mejor sentido, son instrumentos para la comprensión y la acción. Por tanto, sin conocimientos un sujeto no puede ser competente; otra cosa es que puede tener conocimientos y, sin embargo, no ser competente. Los conocimientos son uno de los recursos que el sujeto moviliza para resolver un conjunto de situaciones en la vida social o escolar.

Por eso - conviene subrayarlo frente a críticas habituales - las competencias, en absoluto, significan una desvalorización a la baja de los contenidos disciplinares. Es verdad que el aprendizaje por competencias no parte de conceptos disciplinares, sino de situaciones, pero el aprendizaje sistemático de recursos se apoya necesariamente en conceptos disciplinares. Como advierte la normativa francesa que establece la base común (socle commun) de conocimientos y competencias:

> No se trata de limitarse a un listado de conocimientos teóricos. La finalidad es mostrar que la escuela obligatoria debe dar también los medios para utilizar los saberes en unas situaciones concretas. Dicho brevemente, transmitir unos conocimientos, pero también las capacidades para ponerlos en obra en situaciones variadas. En suma, un saber vivo, movilizable en toda situación, durante la escolaridad pero también a lo largo de la vida.

La verdadera cuestión no son los contenidos sino cómo se enseñen. Si el sujeto no sabe "movilizar" en un contexto lo que sabe, porque no tiene procedimientos o capacidades estratégicas para saber hacer, no suele ser competente. Por tanto, la

competencia no se limita a aspectos de destrezas o habilidades, precisa conjuntamente de conocimientos y actitudes. El propio juicio sobre la pertinencia de aplicar unos conocimientos, capacidades u otras, forma parte de la competencia. No es, pues, pertinente oponer contenidos y competencias, porque los contenidos constituyen el fundamento de las competencias. Así señala Perrenoud (2003):

> El malentendido consiste en creer que, al desarrollar competencias, se renuncia a transmitir conocimientos. Casi todas las acciones humanas exigen conocimientos, a veces reducidos, a veces muy amplios, ya sea que éstos sean obtenidos a partir de la experiencia personal, del sentido común, de la cultura compartida en el seno de un círculo de practicantes o de la investigación tecnológica o científica. Mientras más complejas, abstractas, mediatizadas por ciertas tecnologías y fundadas según modelos sistemáticos de la realidad son las acciones proyectadas, más exigen conocimientos amplios, avanzados, organizados y confiables (p. 7).

Las competencias no sustituyen a los contenidos o conocimientos, son capacidades para usar conocimientos en la práctica. Como hemos dicho antes, es preciso disponer de los recursos cognitivos pertinentes para poder emplearlos en una situación. La competencia es un "valor añadido" a los contenidos: la capacidad de servirse de ellos para resolver problemas, construir estrategias, tomar decisiones, etc. Normalmente una competencia permite hacer frente, de modo regular y adecuado, a un conjunto de tareas, recurriendo a conocimientos, informaciones, técnicas o métodos, e incluso de otras competencias más específicas o capacidades. Desde la perspectiva de las competencias los conocimientos por sí mismos no tienen valor, si no son instrumentos para la acción (más allá del posible empleo en los exámenes). Por eso, es preciso aprender en clase a utilizarlos. Lo que sí implica un enfoque por competencias es un debilitamiento de las fronteras, propia de la estructura clásica del currículo dividido por disciplinas, al tiempo que una reorientación en función de la acción.

No obstante, cuando se asocian las competencias a saber hacer generales o competencias "transversales" (argumentar, analizar, buscar una información, etc.), parece que las competencias no tienen en cuenta los contenidos disciplinares, introduciendo un falso debate entre los planteamientos transversales y los disciplinares. Pero toda competencia lleva asociados a su adquisición y desarrollo unos saberes, pues no se trabajan en el vacío. Como señala Roegiers (2000: 105), "más que oponer un enfoque

disciplinar a un enfoque transversal, el enfoque por competencias tiende a aproximarlos, o mejor dicho, a hacer aparecer los aportes específicos de cada uno de ellos".

2.4. Un modelo holístico de competencia

El Proyecto DeSeCo, que describimos en el capítulo siguiente, se puede considerar la conceptualización más potente sobre las competencias, constituyendo una buena base para establecer un discurso coherente sobre el tema. DeSeCo aboga por un modelo holístico de competencia (Rychen y Salganik, 2006: 73-90), que integra y relaciona las demandas, los prerrequisitos cognitivos y no cognitivos y el contexto, en un complejo sistema de acción. Como constructo social, DeSeCo apuesta por una conceptualización que sea científicamente plausible y pragmáticamente relevante. Una competencia se define como "la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos" (p. 74).

Una noción holística de competencia indica que está compuesta de diversos componentes (cognitivos, habilidades, actitudes y otros), pero - como sistema de acción complejo - no es, pues, reducible a uno de dichos componentes. Por eso, los términos de "competencia' y "aptitudes" o habilidades (como lectura, escritura, etc.) no son utilizados como sinónimos. No hace referencia sólo a los conocimientos o al saber hacer, puesto que implica también la capacidad para responder a demandas complejas y a poder movilizar recursos psicosociales en una situación. Tanto la capacidad como la acción efectiva implican la movilización de conocimiento, habilidades cognitivas y prácticas, así como componentes sociales y de comportamiento no cognitivos, tales como actitudes, emociones, valores y motivaciones.

Defiende un enfoque funcional de las competencias, focalizado en los resultados que el individuo consigue mediante una acción, elección o modo de comportamiento con respecto a las demandas relativas a un ejercicio profesional particular, un rol social o un proyecto personal. Pero además, una competencia tiene una estructura interna en el sentido de habilidades, disposiciones o recursos implicados para responder a la demanda. A la vez, dado que las competencias no operan en un vacío social, son dependientes contextualmente, se ponen en práctica siempre de modo situado. Por eso señalan:

> En resumen, el modelo subyacente de competencia adoptado por DeSeCo es holístico y dinámico en la medida en que combina demandas complejas, prerrequisitos psicosociales (incluidos los componentes cognitivos, motivacionales, éticos, volitivos y sociales) y el contexto de un sistema complejo que hace posible el rendimiento competente o la acción efectiva. Así pues, las competencias no existen independientemente de la acción y del contexto. En lugar de eso, son conceptualizadas en relación con las demandas y actualizadas por las acciones (lo que implica intenciones, razones y objetivos) emprendidas por los individuos en una situación concreta (Rychen y Salganik, 2006: 77-78).

La competencia es, pues, un concepto integrador de contenidos, actividades y situaciones en las cuales se ejercen esas actividades. La integración es la pieza clave de este enfoque. Las situaciones-problema se entienden como un conjunto contextualizado de informaciones a articular en vista a ejecutar una tarea determinada, donde la solución no es evidente a priori. El componente fundamental de una competencia es la movilización de recursos para resolver las tareas complejas que exige la situación-problema. Es la capacidad o aptitud para poner en obra un conjunto organizado de conocimientos, procedimientos y actitudes para resolver un conjunto de tareas. Por su parte, los conocimientos o saberes teóricos se convierten, pues, en recursos o útiles que permiten actuar adecuadamente, en una "gramática generadora de prácticas". Más que un saber dado, integran u orquestan determinados recursos, que son pertinentes en una determinada situación, y se construyen tanto en la formación como en la navegación cotidiana de la práctica.

2.5. ¿Por qué las competencias suscitan críticas?

El "pecado original' del término "competencia', que - además - fuerza a ser precavidos en su uso, es que - en su origen - fue asimilado, por un lado, a determinadas orientaciones conductistas y - por otra - se ha empleado prioritariamente en el ámbito profesional y empre sarial (formación para el empleo y gestión de recursos humanos). Por eso, a las reformas escolares actuales con un enfoque por competencias se les acusa de hacerlo en función de los principios y demandas del mundo empresarial e industrial. Si la pedagogía por objetivos habría sido congruente con un modo de formación y organización del trabajo en la primera sociedad industrial (producción en serie), la pedagogía por competencias vendría a adecuarse a las exigencias polivalentes y de producción flexible

en el siglo xxi, en una economía del conocimiento que exige un Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Confundiendo y haciendo similares muchas cosas (behaviorismo, taylorismo, enfoques empresariales, movimiento "competency based" de los 70), se puede formar la amalgama que se desee, al servicio de lo que se quiere criticar, como una visión mercantil de la educación.

La "pedagogía por objetivos", un eslogan en exceso amplio que incluye muchas cosas y empleado habitualmente como descalificador, se corresponde con un movimiento pedagógico en los 60, conectado con el conductismo y con el paradigma "proceso-producto", que pretendía determinar específicamente los objetivos que se pretenden alcanzar para - asípoder controlar su adquisición mediante la evaluación. No obstante, este enfoque derivó - más directamente conectado con las competencias - a una "pedagogía del dominio"; por otro, a una modalidad de "entrenamiento" en la formación docente (formación basada en competencias). No obstante, la noción de competencia podía ser desconectada del conductismo y vinculada a actividades mentales complejas, como hacía en una buena obra (Las condiciones del aprendizaje) Robert Gagné. La "pedagogía del dominio" (Mastery Learning), que ha tenido escaso impacto en España, propuso una metodología para que la mayoría de los alumnos dominen las materias al final de la escolaridad obligatoria.

En segundo lugar, "competencia' proviene del ámbito empresarial (gestión de recursos humanos a partir de evaluación por competencias) y laboral (formación profesional centrada en el aprendizaje de competencias profesionales), lo que requiere "aclimatarlo" debidamente para la educación en general, si no queremos - como aducen los críticos - subordinar la enseñanza a las demandas del mercado laboral. Si originariamente la formación por competencias pretende cualificar para un puesto de trabajo específico, cuando la trasladamos a la educación en general (no sólo profesional) es preciso pasar del foco en el buen desempeño de una actividad laboral a una capacitación amplia para ejercer la ciudadanía activa.

Más allá de las críticas legítimas (y necesarias) que se puede hacer a un (mal) uso y abuso del concepto, su empleo puede ser fecundo cuando, como hacemos aquí, sirve para cuestionar el currículo disciplinar heredado para abogar - en su lugar - por unas competencias básicas para la vida, que todos deben adquirir. En la lucha contra el fracaso escolar o, mejor, contra la fatalidad de unos alumnos dotados y otros no, se trata - por un

lado - de determinar los aprendizajes imprescindibles como umbral mínimo, por debajo del cual el sistema educativo y social no va a permitir que salgan alumnos de la escolaridad obligatoria sin su adquisición y dominio. Por otro, de dar un sentido al trabajo escolar con unos aprendizajes contextualizados y con una funcionalidad.

Las críticas pueden situarse en distintos planos: social, político, y propiamente pedagógico o educativo. Nos vamos a referir al enfoque por competencias en general, siendo conscientes - no obstante - de que algunas no afectarían específicamente a las "competencias bási cas". Unas críticas, las mejores, son internas, es decir referidas a lo que pedagógicamente pueda suponer de inconvenientes la introducción de las competencias. Otras, la mayoría, son externas, es decir, se ponen en relación las competencias con dimensiones externas del mundo educativo. Por ejemplo, en cuanto a las primeras, para Crahay (2006), la lógica de las competencias en educación presenta un estatuto científico ambiguo, prestándose a un conjunto de incertidumbres y peligros que, si bien señala un problema (movilizar los saberes escolares), no aporta una buena respuesta. Su propuesta se dirige a reivindicar, de nuevo, el aprendizaje y la enseñanza de contenidos disciplinares.

Hay una relación entre el contexto de globalización (o nueva modernidad) en que vivimos y el desarrollo del enfoque de competencias. Se ha aducido que el enfoque por competencias se inscribe en un amplio proceso de instrumentalización de la escuela al servicio de la economía. En este sentido, los procesos de integración económica y sociocultural demandan la reforma de los procesos de formación de recursos humanos, de forma que se hagan más competitivos en el nuevo entorno económico, mediante la adquisición de los conocimientos y habilidades útiles para insertarse en las nuevas modalidades de producción y organización del trabajo. Se requiere ahora no una cualificación profesional para toda la vida, sino un trabajador más flexible, capaz de adaptarse a los incesantes cambios en el ámbito de la producción, del trabajo y del empleo. Asegurar, en este caso, la productividad constante de la mano de obra, exigiría que el trabajador esté dotado de una gran flexibilidad, algo que le puede propocionar un enfoque por competencias y no una cualificación fija.

2.5.1. Situar las competencias en el contexto social actual

Una primera línea crítica defiende que el enfoque de competencias formaría parte de un

vasto proyecto de subordinación de la escuela al servicio de las demandas económicas del nuevo capitalismo, enmarcado dentro de la globalización neoliberal. La procedencia originaria del término "competencia" del mundo empresarial y profesional hace sospechoso el enfoque por competencias, al vincularlo a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos. En un contexto neoliberal y mundializado, es lógico que haya suscitado todo tipo de sospechas y críticas. Como tal, supondría el sometimiento de la escuela a las exigencias del mercado de trabajo y de la nueva economía, de ahí también la relevancia de una formación profesional orientada por competencias laborales, frente al saber humanístico. En una conocida obra (Laval, 2004) se afirma:

> Definida como una característica individual, la categoría de competencia participa de la estrategia de individualización perseguida por las nuevas políticas de gestión de los "recursos humanos". Como cualidad personal reconocida en un momento dado, no es sujeto de ningún derecho, no vincula al trabajador con ningún grupo, con ninguna historia colectiva, sino que tiende más bien a su aislamiento y a la desintegración de su itinerario profesional (p. 97).

El discurso de las competencias se inscribiría en el contexto actual de transición de nuestras sociedades industriales basadas en el trabajo, propias de la primera modernidad, a otras basadas en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas. En lugar de una cualificación para un puesto fijo y permanente, los actuales cambios económicos, asociados a la sociedad del conocimiento, requieren trabajadores flexibles y adaptables. La formación por competencias posibilita adaptarse a nuevas situaciones, al tiempo que poner en juego los saberes adquiridos; por lo que hay una similitud con las demandas actuales del mundo de la empresa. Puede suponer, por ello mismo, ceder a perspectivas empresariales o eficientistas en la educación.

El desarrollo actual del capitalismo reclama cambios en el entorno de la producción, que se traducen en una flexibilidad y adaptabilidad a los cambios en el puesto de trabajo. Las competencias, en lugar de cualificaciones para un puesto específico, le permitirán adaptarse a las situaciones nuevas. De ahí que se entiendan las competencias como ser capaz de movilizar los saberes adquiridos, fuera del contexto escolar, en situaciones complejas, diversas o imprevisibles. Los saberes se transmutan en un saber-hacer

funcional, en una instrumentalización del conocimiento a la acción. La escuela, de este modo, se subordina a la demanda de preparar a los trabajadores para ser capaces de adaptarse a un entorno económico y tecnológico en cambio permanente, con unas competencias clave o básicas.

Se ha hablado de que estamos ante una sociedad o "cultura performativa', dado que el conocimiento tiende a subordinarse a su valor en el mercado, a su uso pragmático, importando sobre todo los resultados o para qué sirva. Entonces, lo que cuenta, en último extremo, son los aprendizajes conseguidos y los resultados en comparación (en competencia) entre escuelas o países. El actual auge de las competencias, en parte, es expresión de esta performatividad. De hecho van vinculadas a evaluaciones a nivel internacional (tipo PISA) o internas ("Evaluaciones diagnóstico"), que pueden tener usos de "competencia' entre países, comunidades o centros por medio de "ranking" en función de los resultados obtenidos en dichas competencias básicas. En fin, desconfiando o desengañados de otras dinámicas, las políticas educativas han depositado sus esperanzas de mejora en la evaluación (y la correspondiente "presión"), convertida en una especie de "nueva ortodoxia del cambio educativo".

Pero, por sí mismo, no tiene por qué implicar una subordinación al mundo empresarial y al mercado laboral. Más bien, defiende Perrenoud (2001), uno de los que se ha opuesto a una visión simplista (ángel o demonio), hay una confluencia entre dos corrientes ideológicas (mundo laboral y currículo orientado a competencias), que emplean las mismas palabras, sin tener que compartir las mismas perspectivas. Como señala en otro lugar (Perrenoud, 2002), los historiadores dirán en el futuro si los programas orientados por las competencias fueron "una profunda regresión en la emancipación de las personas y no un desarrollo democrático de las sociedades o, al contrario, un progreso".

La demanda de contar con un mercado laboral flexible conlleva, a su vez, una flexibilidad de los sistemas de formación, de manera que posibiliten un Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida (lifelong learning). Esto redirige las políticas a formar individuos que posean activos competenciales que les permitan adaptarse a un futuro laboral cambiante a lo largo de la vida. Dado que los puestos de empleo permanentes serán cada vez más escasos, importa la empleabilidad, lo que requiere una formación competencial amplia, no restringida a habilidades específicas, buscando la transferencia de dichas

competencias clave. En la sociedad de la información, como resultado de los cambios tecnológicos, se incrementa la dimensión de información/ conocimiento de la mayoría de ocupaciones, por lo que se requiere educativamente mayores niveles de formación, abierta a lo largo de la vida. Como señala en su informe mundial la Unesco (2005):

> Como con la rapidez de los progresos técnicos las competencias pierden rápidamente actualidad, es conveniente fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Éstos son los pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento (p. 66).

La posibilidad de movilidad laboral y profesional, la interrelación económica entre los países, la implantación de empresas multinacionales, el énfasis en la calidad con base en estándares internacionales, la tendencia a homogeneizar referentes culturales explican que, particularmente, ciertos enfoques de competencia se desarrollen en los sistemas educativos. En lugar, pues, de "tener" una cualificación para un puesto de trabajo concreto, se impone la lógica de "ser" competente, que posibilite ser capaz de adecuarse a las mutaciones numerosas e imprevisibles que se puedan dar en cada momento. Por último, en el nuevo ordenamiento económico el conocimiento se transforma en una fuerza productiva de primer orden, desplazando al trabajo y al capital, lo que exige trabajadores con altas competencias para moverse en la sociedad del conocimiento, donde la ejecución de tareas ya no es independiente de su diseño.

En la esfera social, junto con la reivindicación de identidades culturales vinculadas a los crecientes fenómenos migratorios, motivadas por la globalización, que vuelven las sociedades multiculturales; paralelamente, la desigualdad social se incrementa en una sociedad dualizada, lo que hace problemática la convivencia ciudadana. Ello sitúa en primer plano en las agendas actuales de reformas educativas, las competencias cívicas (sociales e interculturales) necesarias para interactuar en grupos socialmente heterogéneos, sin dejarlo a las contingencias de la lógica social. En paralelo a la globalización se requiere apostar por una mundialización de la ciudadanía, en sentido cosmopolita, lo que no obsta para construir - en primer lugar - localmente. Por su parte, los mecanismos habituales de socialización e integración se quebrantan ante la

emergencia de una individualización en una sociedad desinstitucionalizada, con una diversificación de estilos de vida, lo que cuestiona la tesis clásica de que la socialización en valores sociales compartidos iba unida a llegar a ser un miembro autónomo de esa misma sociedad.

2.5.2. Críticas al enfoque por competencias

> Valorar los saberes vivos, conectados con las prácticas sociales, que sean instrumentos útiles para actuar sobre el mundo, no es un sueño neoliberal. Esta idea está en el fundamento de una escuela democrática. En enfoque por competencias no pretende otra cosa que permitir a cada uno aprender a servirse de sus saberes para actuar. Esto conecta con la vocación más idealista y más militante de la escuela. Dejar la noción de competencia al mundo de la empresa sería renunciar a la vocación liberadora de la educación escolar y a la idea de que el saber da el poder si se sabe servirse de él (Perrenoud, 2001).

Hemos partido, conscientemente, del texto anterior de Perrenoud, por defender una posición que compartimos. Señala que si, frente a las críticas razonables que se hacen al enfoque por competencias, defiende los currículos orientados hacia la consecución de competencias, es porque pueden constituir un progreso mayor en un triple sentido:

-En cuanto a las finalidades, porque se trata fundamentalmente de dar prioridad a los saberes útiles en la vida de las personas, en lugar de la preparación de una minoría a los estudios más selectivos; esto es el sentido mismo de una escuela ciudadana y democrática;

-En relación con el sentido del trabajo y de los saberes escolares, releer los saberes en las prácticas sociales es la manera más segura de darle sentido a los ojos de los alumnos, máxime cuando su origen familiar no los dirige a un estudio abstracto del conocimiento por el conocimiento;

-En cuanto a la didáctica, si las reformas curriculares quieren conseguir lo que pretenden, deben inducir un desarrollo profesional de los docentes en el sentido de visiones constructivistas y activas del aprendizaje, del trabajo por proyectos y por problemas.

El enfoque de competencias, sin duda, propugna una relación más pragmática con el saber, priorizando el saber hacer práctico. Los saberes adquiridos deben ser utilizables y transferibles. La cuestión es si las competencias privilegian la relación con la acción, en una vuelta al utilitarismo, desdeñando la relación con el saber. Al respecto, los conocimientos son uno de los principales recursos para ser competente, lo que se pide es priorizar saber responder a los problemas de la vida cotidiana, favoreciendo la inserción social y profesional.

En cuanto a que "competencia' es un concepto importado del mundo del trabajo, se señala que, con ello, la escuela pública se somete a las presiones del mundo económico, propio de la extensión - como pensamiento único - de la ideología liberal.Un saber "utilitarista"suscita, con razón, todo tipo de críticas, entendido como que sólo importa lo prácticomaterial. Según determinadas interpretaciones, en el enfoque por competencias, el trabajo de los alumnos sobre resolución de tareas o situaciones no es una metodología, sino el objetivo mismo del enfoque. Por eso, el objetivo mismo no es el saber, sino el saber-hacer. Esto puede supone el abandono de los saberes.

Eisner (2002), refiriéndose al movimiento anglosajón de reforma basado en estándares (Standards-Based Reform), que no es igual que las competencias básicas, y recordando aquel célebre ensayo suyo de hace 35 años ("Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?"), se pregunta si también los estándares puedan ser una ayuda o un estorbo. Al respecto, con la sabiduría que le proporciona la larga experiencia vivida, señala que es "un esfuerzo bienintencionado pero conceptualmente superficial para mejorar las escuelas. Mi propósito es poner en evidencia que la iniciativa en la que estamos embarcados no es novedosa; ya la emprendimos antes" (pág. 252). Esto le hace pensar, aparte de las dificultades en su determinación y aplicación, si más bien contribuye a desviarnos de los problemas fundamentales de las escuelas, distrayendo la atención y que, al final, quede como otra de las tantas olas que pasan. Resolver los problemas educativos no es tan sencillo como establecer estándares, sentencia.

Las principales críticas se refieren a que, por un lado, el proceso de introducción progresiva en la escuela del enfoque por competencias en la mayoría de países forma parte de la instrumentalización de la educación al servicio de las demandas del mercado. De otra, el enfoque sería incapaz de realizar las promesas emancipatorias que promete. En términos fuertes, se trataría de formar a trabajadores competentes, en lugar de

ciudadanos críticos.

3

Origen, selección y desarrollo de las competencias básicas

> ¿Qué competencias y habilidades son relevantes para que un individuo puede llevar una vida exitosa y responsable y que la sociedad logre enfrentar los retos del presente y del futuro? ¿Cuáles son las bases normativas, teóricas y conceptuales para definir y elegir un conjunto limitado de competencias clave? (Rychen y Salganik, 2004: 22-23).

El concepto de competencias básicas o clave ("basic skills", "key competencies" en el ámbito anglosajón; "competéncias essenciais" en portugués; "compétences-clés" o "socle commun" en francés; "competenze chiave" o "esenziali" en italiano; o "schlüsselkompetenzen" en alemán) tiene distintas dimensiones (Eurydice, 2002). Por una parte, se refiere a aquello que debe estar al alcance de todos los sujetos implicados (en nuestro caso, del alumnado de la enseñanza obligatoria) y, además, a competencias que son valiosas para toda la población, independientemente de su condición social o cultural, entorno familiar o condición sexual. Son clave o básicas por su carácter imprescindible para la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo de todas las personas. Justamente por este carácter al término de la escolaridad obligatoria deberían ser adquiridas en el nivel de dominio previamente fijado y consensuado como "basico".

En este contexto, se ha constituido en el centro del debate curricular en Europa cuál es la cultura común necesaria, el bagaje indispensable y los aprendizajes clave que todo el alumnado debiera poder adquirir para su realización personal, ser un ciudadano activo y consciente y para el buen funcionamiento de la sociedad (Coll y Martín, 2006). Así, la Comisión Europea ha establecido un marco de referencia europeo con ocho competencias clave, recomendando su adopción a los países miembros en una perspectiva de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Desde una línea paralela, el Proyecto DeSeCo, auspiciado por la OCDE, por su parte ha realizado uno de los mejores análisis y

propuestas de las competencias (Rychen y Salganik, 2006).

Las competencias básicas (o "clave", en otra formulación) en la Educación Básica se dirigen - primariamente - como decía la Comisión Europea al desarrollo personal, el ejercicio de la ciudadanía activa o la inclusión social. Como se titulaba el Proyecto DeSeCo, se trata de competencias para el bienestar personal y el buen funcionamiento de una sociedad (Key competencies for a successful life and well functioning society). Un sentido similar vienen a recoger los Decretos de enseñanzas mínimas (MEC, 2006) cuando, al introducir las "competencias básicas" (término equivalente a "clave", como otra posible versión) en todo el currículo español de la escolaridad obligatoria, las entienden como

> aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

3.1. El currículo básico común para la educación del futuro

El concepto de competencias "clave" tiene su origen en los años 70 cuando, como hemos señalado, con motivo de los cambios vertiginosos a nivel tecnológico y organizativo, se piensa en competencias que, más allá de los requerimientos específicos de un puesto de trabajo, permitan la adaptación y aplicación a situaciones diversas. Cuando se emplean por primera vez se entienden como conocimientos, capacidades y habilidades no limitadas a un ámbito específico, sino válidas para adaptarse a un amplio número de posiciones y funciones, es decir, como competencias "transversales" (Rey, 1999).

En el ámbito educativo, ya en la Declaración de la Conferencia de Educación para Todos (celebrada en Jomtien, 1990), referida a la "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", se afirma:

> Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad,

> participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (art. 1.1).

Por su parte, la OCDE en 1995 en el Libro blanco sobre la educación y la formación señala la necesidad de promover una sociedad del aprendizaje y del conocimiento, planteando las competencias como elemento clave en la flexibilidad y adaptabilidad de la sociedad del conocimiento. Al tiempo establece como objetivo determinar las "competencias clave" y dar con los mejores medios de adquirirlas, evaluarlas y acreditarlas. Se propone crear un proceso europeo que haga posible cotejar y difundir definiciones, métodos y prácticas.

En el ámbito francés, muy influyente, la idea de una base común de conocimientos y competencias ("socle commun"), es decir, de una cultura común, remonta al plan Langevin-Wallon de 1947. Reactualizada, en su momento, por la ley Haby en 1975, resurge en los años 90 para abocar en la Ley del 23 abril de 2005 que determina que dicha base común define el conjunto de lo que todos los alumnos deben dominar al final de la escolaridad obligatoria. El asunto de definir la cultura común de la escolaridad obligatoria ya aparece explícitamente en el Informe del Collége de France al Presidente de la República (Mitterrand), remitido por Pierre Bourdieu en 1985, titulado "Proposiciones para la enseñanza del futuro", en su capítulo titulado "La unidad en y por el pluralismo" donde se afirma:

> Los programas nacionales deberían definir el mínimo cultural común, es decir el núcleo de saberes y de saber hacer fundamentales y obligatorios que todos los ciudadanos deben poseer. Esta formación elemental no debería ser concebida como una especie de formación acabada y terminal, sino como el punto de partida de una formación permanente. Se debería, pues, poner el acento sobre los saberes fundamentales que son la condición de adquisición de los restantes saberes y sobre la disposición para seguir aprendiendo.

La Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO encargó, en 1972, un estudio sobre la educación en el mundo a una Comisión presidida por Edgar Faure, la cual elaboró un informe titulado Aprender a ser. El mundo de la

educación hoy y mañana. En él se reclama, "una educación para toda la población", dentro de una ciudad educativa y de la educación permanente con todas las modalidades. Reafirmando los objetivos humanistas de la educación, se afirma que la educación debe "ayudar a cada individuo a desarrollar sus facultades personales". Entre otros, la Comisión establece:

> Consideramos que existe, en efecto, una correlación estrecha, simultánea y diferida, entre las transformaciones del ambiente socioeconómico y las estructuras y las formas de acción de la educación, y también que la educación contribuye funcionalmente al movimiento de la historia. Pero además nos parece que la educación, por el conocimiento que proporciona del ambiente donde se ejerce, puede ayudar a la sociedad a formar conciencia de sus propios problemas y que, a condición de dirigir sus esfuerzos a la formación de hombres completos, comprometidos conscientemente en el camino de su emancipación colectiva o individual, ella puede contribuir en gran manera a la transformación y a la humanización de las sociedades (Faure, 1973: 116).

Igualmente, es obligado referirse al Informe realizado por una Comisión Internacional, presidida por Jacques Delors, a la Unesco sobre la Educación para el siglo xxi (La educación encierra un tesoro, 1996). Además de entender que la educación es la esperanza para un mejor futuro de los pueblos, se propone como meta "la creación de la sociedad del aprendizaje", que estará sustentada por cuatro pilares de la educación del futuro, derivados de un examen de las tendencias históricas de la educación y de sus relaciones con los avances científicos y tecnológicos, así como con los cambios bruscos en la división del trabajo.

1. Aprender a conocer: cultura general que sienta las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida.

2. Aprender a hacer: trabajo en equipo, una dimensión olvidada.

3. Aprender a vivir juntos: relaciones de interdependencia, respeto de la pluralidad, reconocimiento y valoración de la diferencia.

4. Aprender a ser: conocerse a sí mismo o misma.

Si bien los dos primeros (aprender a conocer y aprender a hacer) forman parte del acerbo de la educación, el Informe Delors no los plantea como un dilema (cultura general o técnica y profesional), sino como complementos necesarios. A ambos, la Comisión agrega el tercero de los pilares (aprender a vivir juntos y aprender a vivir con otros), entendido que ya ya no es solo en el espacio nacional, sino con toda la especie humana en un mundo globalizado. Por último, el cuarto pilar, siguiendo el anterior Informe Faure, es que los alumnos aprendan a ser. Una educación que integre estas cuatro aspiraciones, contribuirá a formar personas completas y competentes, en el mundo del siglo xxi. Como dice textualmente el Informe Delors (1996):

> Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser (p. 76)

Tres años después (1999), al filo del siglo xxi, Edgar Morin (2000b) publicaba su informe, también para la UNESCO, titulado Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, con el objetivo de contribuir al debate internacional sobre la reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible. El libro se estructura en siete capítulos, que se corresponden cada uno con un saber necesario para la educación del futuro, hasta ahora contenidos ignorados o descuidados en la educación actual. A saber, las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; los principios de un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enseñar las incertidumbres; enseñar la comprensión; la ética del género humano. Cubrir estos vacíos es necesario, sugiere Morin, para promover valores y principios en educación que hagan posible mejorar la formación humana ante los retos del siglo xxi. Por otra parte, para hacer frente a la creciente complejidad, se requiere reorganizar el conocimiento en una perspectiva más integradora. Como señala en el texto, "la paradoja de nuestra civilización es que ha producido progresos inimaginables en todas las áreas del conocimiento científico y en la tecnología, pero también una especie de ceguera que no se percata de la complejidad de las problemáticas globales".

3.2. Una política educativa europea común

Durante el Consejo Europeo de Lisboa (marzo de 2000), los jefes de Estado y de Gobierno pusieron en marcha la llamada Estrategia de Lisboa (también conocida como "Agenda de Lisboa' o "Proceso de Lisboa'). Conscientes de que la Unión Europea se hallaba ante "un enorme cambio fruto de la mundialización y de los imperativos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento", adoptó un objetivo estratégico importante: antes de que concluyera el 2010 se proponían "convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social'.

Estos cambios, decía el Consejo, exigían "una transformación radical de la economía europea', que no se podría hacer sin "un programa ambicioso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos". Se trata, entonces, de mejorar el crecimiento económico, entre otros procesos de innovación, a través de la educación y la formación. Se entiende, como premisa de partida, que una economía dinámica y competitiva incrementa los puestos de trabajo y, paralelamente, requiere una cohesión e integración social de la ciudadanía. En último extremo, en todo el proceso, se tratará de adecuar mejor los sistemas formativos a las demandas del mundo del empleo.

En los años siguientes se definieron tres objetivos estratégicos que se deberían alcanzar en el 2010: mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación; facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación; y abrir estos sistemas a un mundo más amplio. Así, por lo que nos concierne, como vamos a desarrollar a continuación, el Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001, entre otros, aprobó - como condición para promover una ciudadanía activa - los objetivos de una igualdad de oportunidades y cohesión social. En ese sentido todos los ciudadanos sin excepción deben acceder a los conocimientos básicos, luchando contra los factores que impiden esta meta, en especial atendiendo a los grupos desfavorecidos o en riesgo de exclusión social.

Esta política pretende tres objetivos: promover el pleno empleo, el concepto de sociedad y economía del conocimiento, y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Se partía de la premisa de que una "economía dinámica y competitiva' creará puestos de trabajo y asegurará el desarrollo sostenible y la integración social. Desarrollada en varios Consejos Europeos posteriores al de Lisboa, esta estrategia se apoya en tres pilares:

-un pilar económico, que debe preparar la transición hacia una economía competitiva, dinámica y basada en el conocimiento; se hace hincapié en la necesidad de adaptarse continuamente a la evolución de la sociedad de la información y en los esfuerzos que deben hacerse en el terreno de la investigación y el desarrollo;

-un pilar social, que debe permitir modernizar el modelo social europeo gracias a la inversión en los recursos humanos y a la lucha contra la exclusión social; se insta a los Estados miembros a que inviertan en educación y formación y a que pongan en práctica una política activa para el empleo con el fin de facilitar el paso a la economía del conocimiento; y

-un pilar medioambiental, añadido en el Consejo Europeo de Gotemburgo de junio de 2001, que llama la atención sobre el hecho de que el crecimiento económico no debe ir disociado de la utilización de los recursos naturales.

Dentro de esta "Estrategia de Lisboa", las cuestiones de educación y formación empiezan a tener un papel relevante en las políticas de la UE, estableciendo áreas prioritarias comunes de intervención, definiendo un programa articulado y una estrategia de actuación que posibilita profundizar en el proceso de integración educativa. Es a partir de aquí cuando se puede hablar en propiedad de un programa "europeo" en educación (o de "unionización" de políticas educativas), hasta entonces prácticamente ausente, que influirá y condicionará las respectivas políticas educativas nacionales.

En otra dimensión relevante, la UE se plantea para la movilidad de trabajadores la necesidad de un reconocimiento común de cualificaciones profesionales. El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF) pretende, por un lado, fomentar la movilidad de los ciudadanos entre diversos países, incrementando la transparencia de las cualificaciones y, por otro, facilitarles el acceso al aprendizaje permanente. La Recomendación entró en vigor oficialmente en abril de 2008. Establece el año 2010 como fecha límite recomendada para que los países realicen las correspondencias entre sus sistemas nacionales de cualificaciones y el EQF, y 2012 para que los certificados individuales de cualificación contengan una referencia al nivel correspondiente del EQE Determina ocho niveles de referencia como marco europeo común, desde el básico al más avanzado, descritos en términos de resultados de aprendizaje (conocimientos, competencias y destrezas prácticas y técnicas).

3.2.1. Sistemas diversos, objetivos compartidos

En el período inicial (2000-2004) se crean diversos grupos de trabajo de expertos sobre distintas dimensiones, entre ellos el Grupo B dedicado a "competencias clave". En dicho marco, en primer lugar, el Consejo de la UE adoptó en 2002 un plan de trabajo detallado sobre Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. Al año siguiente (noviembre 2003) el Comunicado de la Comisión Europea Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa, articula ya una política europea en educación que, partiendo de unos sistemas educativos diversos, marca unos objetivos comunes que cada país debe conseguir para adecuar sus sistemas educativos a la sociedad del conocimiento. Se enumeran las prioridades de los gobernantes para los años siguientes, así como los mecanismos de control para asegurar su cumplimiento. Para eso se cuantificaron los objetivos a conseguir en el año 2010.

Teniendo en cuenta que las políticas en cuestión dependen casi exclusivamente de las competencias de los Estados miembros, se establece un método abierto de coordinación que supone una nueva forma de relación entre los Estados miembros y la UE, al servicio de la Estrategia de Lisboa (2000-20 10), en los diversos ámbitos (económico, tecnológico, medioambiente y educativo). Partimos de sistemas diversos, pero se quieren converger con unos objetivos compartidos. Se trata de establecer unos indicadores de referencia (benchmarks) que deben cumplir las respectivas políticas nacionales. Los Estados deberán, pues, planificar las acciones adecuadas que permitan acercarse a dichos indicadores, evaluados por la Comisión Europea según su grado de consecución (performance). En lugar, por tanto, de directivas o reglamentaciones sobre los Estados miembros que, en el caso de la Educación, la UE no tiene capacidad; se trata de integrar por una coordinación, según orientaciones políticas, más que legales. En adelante, con este nuevo sistema de gobernación, los sistemas nacionales serán comparados según los indicadores, compartidos y negociados por los Estados miembros, y evaluados por la Comisión. Comienza, entonces, lo que Antonio Nóvoa ha llamado "el ideal regulador" de la UE en educación.

El método abierto de coordinación posibilita dar una coherencia y organizar la educación, de forma transnacionalizada, a partir de orientaciones políticas y de un seguimiento europeo, promoviendo la homogeneización de las políticas europeas en función de unas metas a conseguir por todos los Estados miembros en determinados

tiempos. Objetivos compartidos medidos con respecto a indicadores y puntos de referencia comunes han funcionado como un efectivo mecanismo de convergencia (Marques y otros, 2008). La política educativa europea se basa, pues, en metas y criterios de eficacia a partir de responsabilidades compartidas y sujetas, a su vez, a las estrategias de política económica, en especial, de la OCDE.

En un buen análisis sobre la cuestión, Marcella Milana (2008) defiende la tesis de que el emergente "ideal regulador" europeo para el desarrollo de las competencias se basa en una simplificación del problema social que se pretende abordar. De hecho, hay cuestiones a las que no se presta una debida consideración, por ejemplo, los posibles errores entre los requerimientos genéricos para una adecuación perfecta de las competencias y las necesidades individuales específicas ante las oportunidades de aprendizaje y laborales. Supone cuatro supuestos:

> Primero, existe el fenómeno "cuello de botella" en el mercado laboral debido a una falta de habilidades y competencias disponibles entre la fuerza laboral. Segundo, la provisión de educación y formación es la única capaz de acabar con este hecho ya que dota a la fuerza laboral con los niveles de competencia y habilidades requeridos. Tercero, es posible conseguir una perfecta adecuación entre habilidades y competencias específicas proporcionadas por el sistema de educación y formación y las habilidades y competencias reconocidas como tales en el mercado de trabajo. Cuarto, es posible conseguir también un perfecto ajuste entre los niveles de habilidades y competencias que poseen las personas y los trabajos que puedan obtener (Milana, 2008: 10).

La política peca de una cierta ingenuidad, denuncia Milana, puesto que supone la posibilidad de lograr un perfecto ajuste entre las habilidades y competencias que pueda proporcionar el sistema educativo y aquéllas requeridas en un mercado laboral cambiante. En particular, al subordinar los procesos de aprendizaje a los principios estrictamente económicos, el "ideal regulador" de la UE no considera los posibles desajustes entre las oportunidades de aprendizaje y trabajo a nivel europeo, nacional e individual. La crisis económica de 2008 así lo pondría de manifiesto.

El objetivo último de la UE es asegurar que los sistemas educativos y de formación respondan a las demandas de la sociedad y de la economía basada en el conocimiento.

Dentro de ese objetivo, para competir en dicho mercado global, la UE necesita unos ciudadanos capacitados con las competencias clave. En particular, para hacer frente a los déficits de habi lidades y competencias requeridas en las nuevas situaciones de trabajo, la Comisión Europea sostiene que todos los ciudadanos deben tener un nivel apropiado de educación básica, así como la oportunidad de actualizar los conocimientos y de adquirir nuevas habilidades y competencias a lo largo de la vida. En fin, se trata de mejorar el nivel de habilidades y competencias requeridas por el mercado de trabajo, lograr el pleno empleo, promover el desarrollo de habilidades y combatir la escasez de personal cualificado, que actúan como freno para la economía europea.

3.2.2. Éxito educativo para todos

La agenda de reformas educativas de la Unión Europea, de acuerdo con los objetivos de Educación y Formación 2010, para promover sociedades más cohesionadas, apuestan por el éxito escolar para todos. En efecto, es un lema de las políticas educativas para el nuevo milenio. Así, un conocido Informe francés (Informe Thélot, por su presidente), elaborado a partir de un Debate Nacional sobre el porvenir de la escuela, se titula precisamente "Por el éxito escolar de todos los alumnos" (Pour la réussite de tous les éléves), proponiendo una base común (socle commun) de competencias clave para todo el alumnado (Informe Thélot, 2004). Por los mismos años, el Reino Unido apostaba por una política educativa similar, a partir del libro verde sobre "cada niño importó' (Every ChildMatters), que se ha concretado en un programa de política educativa a partir de 2004. Más recientemente, se ha proseguido en una estrategia de "cambio nacional" con el programa "Promover la excelencia para todos" (Promoting Excellence for All). En España, en esa línea, la propuesta base de discusión para la LOE se tituló "Una educación de calidad para todos y entre todos".

Una sociedad con peligro de una dualización social y creciente multiculturalidad requiere como objetivos, dentro de la agenda social de la UE, la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos. Más específicamente, dentro del Programa "Educación y Formación 2010", el Consejo Europeo de Bruselas de 2003 estableció cinco puntos de referencia (benchmarks) para 2010, con objeto de priorizar algunos objetivos y precisar el nivel de progreso deseable en dicha fecha. Estos cinco objetivos fueron: situar la tasa de abandono escolar por debajo del 10%; reducir a un 17% el porcentaje de alumnos con problemas de comprensión lectora; lograr que el 85% de los

jóvenes (a los 22 años) completen la Educación Secundaria Superior; aumentar en un 15% el número de diplomados en Matemáticas, Ciencias y Tecnologías; y lograr que el 12,5% de la población adulta participe en formación continua.

Las políticas educativas actuales de "éxito educativo para toda la población" provienen de una doble convicción, al tiempo que necesidad:

a) garantizar a todos los alumnos una amplia escolaridad, que comprende la Secundaria Superior. Para eso es preciso reducir el abandono escolar temprano, de modo que menos del 10% de la población de 18-24 años tenga sólo Secundaria Obligatoria; y

b) asegurar la adquisición de competencias básicas que le permitan integrarse en la sociedad del conocimiento sin riesgo de exclusión.

Se trata de garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos, entendido como la adquisición de aquel conjunto de competencias necesarias para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria. En un comunicado reciente de la Comisión Europea (2008) se afirma que:

> El reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste, por tanto, en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social (1. 7).

Los Estados europeos deben rendirse cuentas mutuamente de los resultados conseguidos por sus respectivos sistemas educativos. En sucesivos diagnósticos del estado de consecución de dichos objetivos se pone de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos realizados en todos los países europeos para adaptar los sistemas de educación y de formación a la sociedad y a la economía del conocimiento, las reformas iniciadas no están a la altura de los retos y su ritmo actual no permitirá a todos los Estados de la Unión alcanzar los objetivos que se han fijado. En 2008, según un informe de la Comisión, un total de siete países superan ya estos objetivos (Finlandia, Dinamarca, Suecia, Reino Unido, Irlanda, Polonia y Eslovenia). En contraste, cuatro países (España, Francia, Países Bajos y Bélgica) no logran la mayoría de los objetivos y además han

empeorado en los últimos años. Si se tienen en cuenta los cinco indicadores en su conjunto, España es el país que más retrocede.

En el conjunto de países de la UE, la mayor parte de puntos de referencia establecidos por el Consejo para 2010 no se alcanzarán. Mientras que el punto de referencia para las matemáticas, la ciencia y la tecnología se alcanzó en 2003, en materia de abandono escolar prematuro, número de estudiantes que acaban el segundo ciclo de Enseñanza Secundaria y participación de los adultos en el aprendizaje permanente no se han logrado suficientes progresos para alcanzar los objetivos. Los resultados de los estudiantes con un rendimiento insatisfactorio en relación con la aptitud para la lectura incluso se han deteriorado, como se puede ver en la Figura 3.1.

En particular, los resultados del informe PISA sobre la capacidad de lectura de los jóvenes de 15 años de edad ponen de manifiesto que en el conjunto de la UE aumenta el porcentaje de estudiantes que obtienen un bajo rendimiento. Comparado con otras economías punteras, si Europa pretende lograr su objetivo de convertirse en una de las primeras economías y sociedad del conocimiento, debe mejorar su rendimiento en estos ámbitos. Por tanto, se dice, conviene acelerar los esfuerzos dirigidos a mejorar el rendimiento en estas competencias básicas. Para ello, los Estados miembros deberían adoptar objetivos nacionales en aquellos ámbitos en los que se han acordado puntos de referencia. Así se propone mantener igual el punto de referencia existente consistente en que no más de un 10 % de la población en edades comprendidas entre 18 y 24 años sólo tenga el título de Educación Secundaria de primer ciclo y no participe en acciones de educación y formación.

En diciembre de 2008 se ha aprobado un nuevo Marco Estratégico para 2020, con cuatro objetivos estratégicos para los países de la Unión:

•Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos

•Mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza y de sus resultados

•Promover la equidad y la ciudadanía activa

•Incrementar la innovación y la creatividad, incluido el espíritu empresarial, a todos los niveles de la educación y la formación

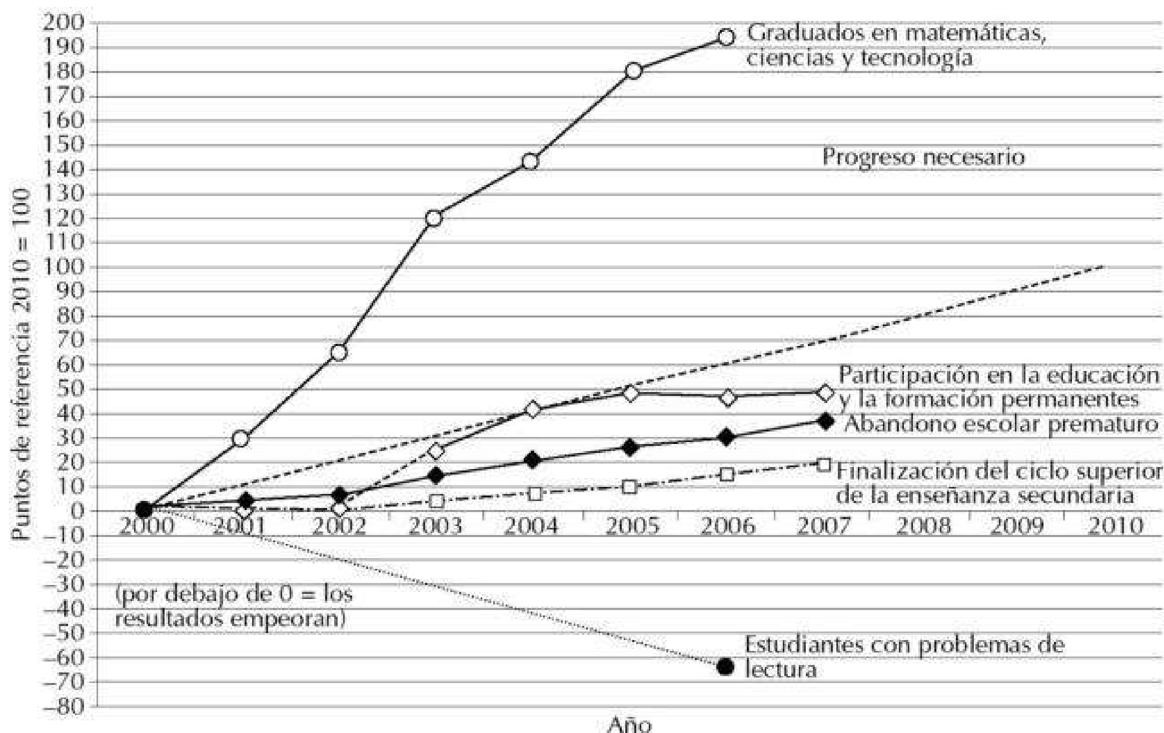


Figura 3.1. Avances en el logro de los 5 puntos de referencia (media de la UE).

En el caso español, el informe "Panorama de la Educación 2008" de la OCDE, refleja que España se mantiene entre los últimos países desarrollados en cuanto a alumnos que acceden a Secundaria Postobligatoria (Bachillerato, FP de Grado Medio y Enseñanzas Artísticas), ya que el porcentaje de abandono prematuro se sitúa alrededor del 30%, el doble que la media europea. Además de que la tasa de graduados en Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato y FP de Grado Medio) es también de las más bajas, once puntos por debajo de la media de la OCDE y trece menos que la media de la Unión Europea (UE). Esto significa también que aún está a 13 puntos del objetivo europeo para 2010 fijado por la Declaración de Lisboa en un 85% de graduados en el mencionado nivel educativo. Paradoja sin embargo es que estamos un punto por encima del promedio de países de la OCDE en graduados en estudios superiores universitarios.

Estos desafíos deberían abordarse en el marco de una política conjunta integrada que afectara a todos los sistemas (escuelas, enseñanza superior, educación y formación profesionales y educación de adultos). Para ello el Aprendizaje a lo Largo de la Vida constituye una perspectiva fundamental para abordar los retos mencionados. Mientras que estos desafíos estratégicos deberían ser la base para la cooperación política en el

período 2009-2020, deberían establecerse unos objetivos más específicos de interés prioritario en bloques a corto plazo, que se detallan en el referido documento (Comisión Europea, 2008). En relación con el segundo objetivo estratégico se dice que:

> El principal reto consiste en garantizar que todas las personas puedan adquirir competencias clave, desarrollando al mismo tiempo la excelencia que permitirá que Europa conserve una posición global sólida en el ámbito de la enseñanza superior. Los resultados del aprendizaje a todos los niveles deben ser pertinentes para la vida profesional y privada.

No obstante, el discurso de la Unión Europea sobre el aprendizaje permanente, analizado internamente, puede ser cuestionado críticamente. Al respecto Jacky Brine (2006) señala que, más allá de la retórica de la inclusión, los documentos de la Unión Europea sobre el aprendizaje permanente y las competencias básicas reflejan una dualidad: aquellos aprendices, altamente capacitados (graduados y posgraduados), que viven y trabajan en la sociedad del conocimiento; y aquellos otros (desempleados o con carencias), deficitarios en competencias clave, que se les forma para trabajar en la economía del conocimiento, estando algunos actualmente excluidos. Aún así, puede ser un medio para aminorar el grave peligro de una creciente dualización social. Éste es el tema que preocupa a la Unión Europea y que trata de hacer frente con la propuesta de "éxito educativo para todos". Obviamente, el nivel de éxito no puede ser igual para toda la población, se sitúa en su nivel más bajo en las competencias básicas.

3.3. Bases de la propuesta europea de competencias básicas

La introducción de las "competencias básicas" o "clave" (Key competences) en la Educación Básica (Primaria y Secundaria Obligatoria) tiene su origen inmediato, como se ha apuntado, en las recomendaciones que la Unión Europea hace a los Estados miembros, dentro de una estrategia de aprendizaje permanente, para asegurar a todos los ciudadanos aquellas competencias necesarias para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, la inclusión social e incorporarse al mercado laboral. Pero más ampliamente, la introducción de las competencias en la evaluación de los sistemas educativos viene promovida, en primer lugar, por la OCDE con dos proyectos: PISA y DeSeCo. Tres bases o pilares que vamos a tratar, por lo que nos importa, en este apartado.

Los países de la OCDE decidieron en 1997 lanzar el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA). El objetivo de PISA es evaluar las competencias (conoci mientos y destrezas) de los alumnos que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria (15 años). Heredado de la Encuesta Internacional sobre Alfabetismo (IALS), plantea un innovador concepto de "alfabetismo" (literacy), más allá de su referencia originaria a la lectura y escritura, asociado ahora con la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y resolver efectivamente las situaciones. Por lo demás, el concepto de alfabetismo se ha ido ampliando hasta abarcar los nuevos alfabetismos o multialfabetismos (Lankshear y Knobel, 2008). En cualquier caso, el concepto funcional y pragmático de PISA lo hace similar al de competencia. De hecho, la alfabetización (lectora, científica o matemática) es lo que los alumnos conocen, valoran y son capaces de hacer en los respectivos ámbitos. No se dirige a la verificación de contenidos, se trata de una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida. Así señala (PISA, 2006):

> Éste es el rasgo fundamental de PISA. Sus contenidos no se definen atendiendo al común denominador que representan los currículos escolares nacionales, sino en función de las habilidades que se consideran esenciales para que los estudiantes se desenvuelvan con éxito en su vida futura. PISA no excluye los conocimientos y la comprensión basados en el currículo, pero los evalúa en función de la adquisición de unos conceptos y habilidades de carácter más amplio que posibilitan la aplicación de los conocimientos adquiridos (p. 12).

La OCDE llevó a cabo, de modo paralelo, el Proyecto DeSeCo, concebido como un estudio complementario de las evaluaciones a gran escala (como son TIMSS, EIAA, ALL y PISA), respondiendo a un interés creciente de que no bastan, para la realización personal de la ciudadanía ni para el bienestar de la sociedad, los indicadores de conocimientos en materias instrumentales, por lo que sería deseable su ampliación a otros ámbitos educativos. No obstante, debido a las dificultades terminológicas del término, DeSeCo plantea que sería mejor sustituirlo por "competencia".

> La traducción de "alfabetismo" (literacy) a otros idiomas ha demostrado ser problemática e incluso en inglés aparece generalmente asociado con el ámbito cognitivo y raras veces transmite directamente la centralidad conceptual que

pretende y que no es otra que satisfacer demandas complejas mediante la movilización de una serie de prerrequisitos mentales. La convergencia entre el concepto de alfabetismo, tal como se define en la estructura de la valoración actual, y el concepto de competencia elaborado por DeSeCo, y las dificultades asociadas con el término "alfabetismo", sugieren que las valoraciones internacionales se beneficiarían en el caso de que el concepto de alfabetismo se sustituyera por el concepto de competencia (Rychen y Salganik, 2006: 83-84).

Tanto la Investigación del Alfabetismo Adulto y de las Habilidades de Vida (ALL, Adult Literacy and Lifeskills Survey) como, en especial, el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA), desde fines de los noventa, se han dedicado a evaluar las habilidades para la vida adquiridas por los estudiantes con motivo de la escolarización, pero no pretenden evaluar directamente conocimientos. Los ámbitos iniciales (lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas), progresivamente se han entendido en sentido amplio como la capacidad para analizar, razonar y comunicar, así como interpretar y resolver problemas en una variedad de áreas. En cualquier caso, un punto de partida de PISA es que las áreas curriculares y materias instrumentales son insuficientes para cubrir todo el rango de resultados educativos. De ahí que el Proyecto DeSeCo, con la fundamentación y delimitación de las competencias clave para la vida y sociedad, posibilite - a más largo plazo - diseñar una estrategia coherente en la evaluación e indicadores de evaluación de los resultados del aprendizaje y de la educación. Pero, como tal, DeSeCo no entraba en la metodología de evaluación, en la medida o en el desarrollo de las competencias clave identificadas.

3.3.1. Marco de Referencia Europeo de Competencias Clave

Dentro del Programa de trabajo "Educación y Formación 2010", derivado de la objetivos estratégicos establecidos en el Consejo de Lisboa de 2000, se establecen un área de cooperación sobre objetivos básicos compartidos, dentro de la diversidad de sistemas existentes. Preocupa a la Comisión Europea que un alto número de jóvenes abandonen la enseñanza sin haber conseguido las capacidades necesarias para participar en la sociedad del conocimiento e integrarse en el mundo del empleo, lo que hace que presenten riesgo de exclusión social, impidiendo el aprendizaje permanente. Se creó, como hemos referido antes, un llamado "Grupo B" sobre "Key Competences", cuyos trabajos (Comisión Europea, 2004) servirán de base para que - primero - el Parlamento Europeo y el

Consejo hagan una Propuesta de Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Unión Europea, 2005) y - posteriormente - de manera más formal ambas instituciones formulen una Recomendación (18 de diciembre de 2006) sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2006/962/CE), que configuran el Marco de Referencia Europeo (véase Cuadro 3.1). Vamos a describirlo y analizarlo pormenorizadamente.

En el marco, descrito antes, de la llamada Estrategia de Lisboa, los Ministros de Educación de la UE se ponen de acuerdo, por primera vez, sobre los objetivos comunes a alcanzar, se habla de determinar y asegurar las competencias o capacidades básicas necesarias en la sociedad del conocimiento. De modo paralelo, en el mismo informe, se habla de promover en todos los países de la Unión una ciudadanía activa en todas las esferas de la vida social, lo que va también unido al empleo; y señala: "ambos están en función de que las personas posean unos conocimientos y capacidades adecuados y actualizados que les permitan tomar parte en la vida social y económica a lo largo de toda su existencia'. Por tanto, desde los inicios de la idea, se vincula asegurar a toda la población las competencias básicas con la promoción de una ciudadanía activa, con mayores niveles de cohesión social y empleo.

Un año más tarde, en 2002, el Consejo de Educación y la Comisión adoptan un programa de trabajo para 10 años. En su objetivo 1.2 (Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento) se habla claramente de la necesidad para la Unión Europea de dotarse de un marco común de competencias básicas, señalando un primer esbozo de lo que después será el marco de referencia europeo de competencias clave. Aprobado por el Consejo Europeo, estos acuerdos forman el nuevo cuadro estratégico de cooperación en el campo de la educación y de la formación a nivel europeo. En los años siguientes, diferentes grupos de trabajo se han encargado de cada uno de los objetivos comunes. Así, en noviembre de 2003, un Grupo de Trabajo, de entre los 10 establecidos para el Programa de Trabajo "Educación y Formación 2010", dedicado en este caso a destrezas básicas ("basic skills") presenta un primer avance, en que propone pasar de "destrezas básicas" a competencias clave ("key competences"), como término más comprehensivo y que ya estaba siendo empleado dentro del aprendizaje a lo largo de la vida y del Proyecto DeSeCo. En aquellos años un informe de Eurydice (2002) sobre el tema mostraba el interés creciente en los sistemas educativos de la Unión. Además, estas competencias clave debían contribuir a conseguir tres objetivos

básicos en el plano individual y social: a) realización y desarrollo personal a lo largo de la vida (capital cultural); b) inclusión y una ciudadanía activa (capital social); y c) empleabilidad (capital humano). Se propone una primera definición de competencias clave y se recogen los ocho dominios de competencias clave. La definición que recoge es la siguiente:

> Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberán haber sido desarrolladas para el final de la educación obligatoria, y deberán actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte del aprendizaje a lo largo de la vida.

Por su parte, el Grupo de Trabajo B de la Comisión Europea, dedicado a las competencias clave, las define como "un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo, debiendo ser desarrolladas para el final de la enseñanza obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida' (Comisión Europea, 2004). De este modo, las competencias clave se constituyen en un instrumento crucial para tres aspectos de la vida:

a)Realización y desarrollo a lo largo de la vida (capital cultural): las competencias clave deben permitir a las personas perseguir objetivos personales en la vida, llevados por sus aspiraciones y el deseo de continuar aprendiendo a lo largo de la vida;

b)Inclusión y ejercicio de la ciudadanía activa (capital social): participación como ciudadanos activos en la sociedad, sin riesgo de verse excluidos;

c)Aptitud para el empleo (capital humano): capacidad de todas las personas para obtener un puesto de trabajo decente en el mercado laboral.

En la perspectiva del lifelong learnig, la escolaridad obligatoria es la base del aprendizaje permanente y las competencias básicas se inscriben dentro de los dos objetivos fijados por la Unión Europea de promover la ciudadanía activa y mejorar la empleabilidad. Como señala el Memorándum (Comisión de Comunidades Europeas, 2000):

> A mediados de los noventa se acordó que la educación y la formación a lo largo de la vida no sólo ayudan a mantener la competitividad económica y la empleabilidad, sino que son la mejor manera de combatir la exclusión social [...]. Sobre esta base, el aprendizaje permanente se convirtió en el principio director de una nueva generación de programas comunitarios de educación, formación profesional y juventud. [...] El Parlamento Europeo está firmemente convencido de que el aprendizaje permanente es básico para garantizar la integración social y la igualdad de oportunidades.

El Informe del referido Grupo de Trabajo (Comisión Europea, 2004) formalmente ya deja establecido el Marco de Referencia Europeo de competencias clave, determinando en cada una de las ocho competencias la definición, así como los conocimientos, procedimientos y actitudes implicados. En una edición reciente del Marco de Referencia, de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2007), se señala que el Marco de Referencia persigue los siguientes objetivos:

1. determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento;

2. apoyar las iniciativas de los Estados miembros que tengan por objeto garantizar que, al término de la educación y la formación iniciales, los jóvenes hayan desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta, y sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral, y los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar sus competencias clave a lo largo de sus vidas;

3. proporcionar una herramienta de referencia a nivel europeo destinada a los responsables de la formulación de políticas, los proveedores de educación, los empleadores y los propios alumnos, con el fin de impulsar las iniciativas nacionales y europeas en pos de objetivos comúnmente acordados;

4. facilitar un marco para posteriores actuaciones a escala comunitaria tanto en el ámbito del programa de trabajo "Educación y Formación 2010" como en el de los programas comunitarios en materia de educación y formación.

En los referidos documentos, la Comisión Europea ha establecido un Marco de Referencia Europeo (European reference framework) con ocho competencias clave para el aprendizaje permanente (Key Competences for Lifelong Learning), recomendando su adopción a los países miembros, lo que ha motivado su introducción progresiva en el currículo de los distintos países. El Marco de Referencia Europeo de competencias clave está formado por ocho competencias clave: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; espíritu emprendedor; y expresión cultural (Cuadro 3.1).

Cuadro 3.1. Marco de referencia europeo de competencias clave

1. Comunicación en la lengua materna

La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales (educación y formación, trabajo, hogar y ocio).

---

2. Comunicación en una lengua extranjera

Comparte, de forma general, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna. Está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una amplia gama de contextos sociales (vida personal y profesional, ocio, educación y formación), de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada uno. También exige destrezas como la mediación y la comprensión intercultural.

3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

A. La *competencia matemática* es la habilidad para resolver diversos problemas en situaciones cotidianas, empleando el cálculo mental y escrito. Se enfatiza más el proceso que el resultado y la actividad que el conocimiento, utilizando modos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas).
B. La *competencia científica* alude a la capacidad y disposición de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. Por competencia en *tecnología* se entiende la aplicación de dichos conocimientos y metodología con el objetivo de modificar el entorno natural en respuesta a deseos o necesidades humanas.

4. Competencia digital

La competencia digital implica el uso confiado y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Esta competencia está relacionada con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. En su nivel más básico comprende el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, para comunicar y participar en foros a través de Internet.

---

5. Aprender a aprender

«Aprender a aprender» comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, individualmente y en grupos. Incluye la habilidad de gestionar el tiempo de manera efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos. Esto conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito.

6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica

Comprenden todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva y se emplean tanto en el ámbito público como en el privado. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

7. Espíritu emprendedor

Por espíritu emprendedor o de iniciativa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para tener éxito. En esta competencia se apoyan todas las personas en la vida cotidiana y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que se precisan para establecer una actividad social o comercial.

8. Expresión cultural

Apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

Por su parte, a partir del Marco Europeo de competencias, numerosos países (Francia, Suiza, Portugal, Reino Unido, Bélgica, España, etc.) están rediseñando, con mayor o menor grado de integración, sus currículos con un enfoque por competencias básicas. En la última década muchos procesos de reforma educativa tienen en su agenda el discurso de las competencias, como se puede ver el avance desde el primer informe

Eurydice (2002), al presentado por Saavala (2008). De este modo, la mayoría de países de la Comunidad Europea están introduciendo reformas curriculares para implementar las competencias clave establecidas en la referida Recomendación. Según este último informe (Saavala, 2008),

> A nivel de los Estados miembros de la Unión Europea, hay una actividad importante para crear estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida que posibiliten el desarrollo de competencias clave, y en combinar mejor la provisión formal con la no-formal e informal. Similarmente, los currículos de educación general reflejan un cambio de foco de impartir conocimientos a desarrollar competencias transferibles que equipen a los jóvenes para la vida adulta y para el aprendizaje posterior. En términos más concretos, el cambio de paradigma implica un énfasis creciente en las competencias que incluyen conocimiento, habilidades y actitudes, que den a los estudiantes una sólida base para el aprendizaje ulterior" (p. 7).

3.3.2. PISA y el nuevo concepto de "alfabetismo"

La OCDE fue estableciendo un conjunto de evaluaciones a gran escala (como son TIMSS, PIRLS, ALL o PISA), centradas en distintas competencias, siendo la más conocida - por su repercusión mediática - el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA) centrado en competencias instrumentales (lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas). Como hemos señalado, PISA pone en marcha la evaluación de competencias, bajo el concepto de "alfabetización". Así, la competencia lectora supone la capacidad de reconstruir el sentido de un texto, respondiendo a las cuestiones que se plantean. La evaluación del desempeño de los estudiantes en los temas seleccionados no se dirige a la verificación de contenidos, se basa en los razonamientos y uso que hacen los estudiantes para resolver situaciones de la vida. Por tanto, se trata de una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida.

De este modo, en cada área evaluada (cultura científica, cultura matemática y competencia lectora) PISA establece varios niveles (en el caso de Ciencias 6 niveles), que permiten distinguir entre estudiantes con excelente capacidad en el área en cuestión y estudiantes con desempeños muy elementales, y toda la gama intermedia. En el otro

extremo los estudiantes del nivel 1 sólo son capaces de aplicar conocimientos científicos en contextos familiares y sacar conclusiones a partir de evidencia explícita. El nivel 2 representa el mínimo necesario para la vida en la sociedad actual, y alcanzar los niveles 5 y 6 significa que un alumno está preparado para realizar actividades cognitivas complejas. Los estudiantes de los niveles 4, 5 y 6, por ejemplo, pueden identificar los componentes científicos de muchas situaciones complejas de la vida real, pueden tener una mirada crítica sobre las situaciones, pueden seleccionar e integrar explicaciones de diferentes disciplinas de la ciencia y la tecnología, pueden construir explicaciones basadas en evidencia y argumentos, pueden construir y comunicar decisiones usando conocimiento científico.

La mayoría de los análisis y comentarios han puesto el énfasis y la mirada en las posiciones relativas y no en qué conocimientos y capacidades han adquirido los jóvenes. El "puesto" que ocupa cada país es un dato menor porque no se trata de una liga o campeonato para "ganarle" a otros, sino de lograr que los estudiantes desarrollen las competencias deseadas. Importa, sobre todo, lo que se pretende evaluar. A título de ejemplo, en el caso de la "cultura científica', el marco conceptual de la evaluación en PISA 2006 la entiende de la siguiente forma (OCDE, 2006):

> Cultura científica es la capacidad de utilizar el conocimiento y los procesos científicos, no sólo para comprender el mundo natural, sino también para intervenir en la toma de decisiones que los afectan"(p. 13).
>
> [...] aplicado a un individuo concreto hace referencia a los siguientes aspectos:
>
> -el conocimiento científico y el uso que se hace de ese conocimiento para identificar cuestiones, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas sobre temas relacionados con las ciencias;
>
> -la comprensión de los rasgos característicos de la ciencia, entendida como una forma del conocimiento y la investigación humanos;
>
> -la conciencia de las formas en que la ciencia y la tecnología moldean nuestro entorno material, intelectual y cultural;

-la disposición a implicarse en asuntos relacionados con la ciencia y a comprometerse con las ideas de la ciencia como un ciudadano reflexivo (p. 3).

Un punto de partida de PISA es que las áreas curriculares y materias instrumentales son insuficientes para cubrir todo el rango de resultados educativos, por eso ha ido ampliando progresivamente los ámbitos iniciales (lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas) con la capacidad para analizar, razonar y comunicar, así como interpretar y resolver problemas en una variedad de áreas. De ahí que el Proyecto DeSeCo, con la fundamentación y delimitación de las competencias clave para la vida y sociedad, aporta un marco más amplio (el éxito de los estudiantes en la vida depende de un conjunto de competencias más allá de las curriculares), que - a más largo plazo - posibilita diseñar una estrategia coherente en la evaluación e indicadores de evaluación de los resultados del aprendizaje y de la educación. Pero, como tal, DeSeCo no ha entrado en la metodología de evaluación, en la medida o en el desarrollo de las competencias clave identificadas. Su valor es proveer referentes para un desarrollo ulterior de complejas pruebas en las tres categorías de competencias clave. El Executive Summary (OCDE, 2005: 17) señala que las futuras vías para dicho desarrollo incluyen: la construcción de perfiles de competencias, que reflejen el hecho de que cada competencia no se usa de modo aislado y que en cada contexto se requiere una constelación de competencias; incrementar el uso de la información y la tecnología de la comunicación en los tests para crear instrumentos de medida más interactivos; y explorar la contribución de las competencias clave al bienestar social y económico. Al respecto se puede ver la contribución del responsable de Pisa, Andreas Schleicher en el capítulo 6 ("Cómo desarrollar una estrategia a largo plazo para las valoraciones internacionales") del informe final de DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006).

Finalmente, como bien apunta Tiana (2004: 75), si hasta ahora contamos con toda una tradición de evaluaciones prácticas a nivel internacional (entre otras, TIMSS, EIAA, ALL y PISA), ahora complementado con los estudios teóricos para definir y seleccionar competencias, la tarea futura es conjuntar ambas líneas de trabajo, para su potenciación mutua, contribuyendo poderosamente al progreso de la evaluación. Una mezcla productiva será beneficiosa para ambas: una mayor amplitud de miras a las evaluaciones llevadas hasta ahora a cabo, y una implementación práctica a los estudios teóricos. Una estrategia global de recogida y análisis de datos debe suponer: determinar las

competencias a evaluar a medio y largo plazo, el desarrollo de instrumentos de evaluación y un programa para el desarrollo de indicadores.

3.3.3• El Proyecto sobre Definición y Selección de Competencias clave (DeSeCo)

El Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias clave), realizado (1997-2003) en el marco de la OCDE, dentro de su programa sobre los Indicadores de los Sistemas Edu cativos (INES), ha fijado y sistematizado un marco internacional de referencia sobre las competencias clave para las políticas públicas. Dirigido por la Oficina Federal Suiza de Estadística, el proyecto ha reunido, de manera permanente o puntual, a los mejores expertos para establecer desde una perspectiva interdisciplinar - el estado del concepto, confrontar las definiciones, establecer las convergencias y finalmente establecer una serie de competencias clave para el desarrollo de las sociedades y de los individuos. Estas competencias clave tienen vocación de constituirse en los grandes objetivos de la educación.

DeSeCo, como indica el Sumario ejecutivo (OCDE, 2005: 3), "proporciona un marco que puede guiar una ampliación, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias". La propia OCDE promueve el Proyecto DeSeCo para fundamentar y delimitar las competencias clave para la vida y sociedad, que posibilite - a más largo plazo - diseñar una estrategia coherente en la evaluación e indicadores de evaluación de los resultados del aprendizaje y de la educación.

¿Qué competencias son necesarias para llevar una vida fructífera que permita la realización individual y responsable y, al tiempo, colaborar en la creación de una sociedad democrática que funcione bien? Lo que aporta DeSeCo es un ampliación de la mirada, considerando que además de los indicadores habituales de niveles de dominio en materias instrumentales del currículo, hay otras competencias necesarias para que los individuos puedan llevar una vida plenamente realizada y las sociedades funcionen bien con una cohesión social.

Se trata de identificar, por un lado, un conjunto de competencias de relevancia primordial para realizarse en la vida y para poder participar activamente en los distintos ámbitos de la vida (económico, político, social y familiar, relaciones interpersonales públicas y privadas, o desarrollo personal). Dentro de ellas, si puede determinarse,

justificarse teóricamente y describir un número limitado de competencias clave, así como describir sus componentes. En tercer lugar, si estas competencias clave operan independientemente o más bien como una constelación de competencias. Las competencias clave son "aquellas que, teniendo una base individual, contribuyen a alcanzar una vida fructífera y con éxito y aseguran el buen funcionamiento de la sociedad, que son relevantes a través de las diferentes esferas de la vida y que son importantes para todos los individuos" (Rychen y Salganik, 2006: 84).

En conjunto, tras los análisis en los diversos ámbitos sociales, se concluyó que las competencias clave han de ser importantes para todos los individuos, por requerirse para una variedad de contextos. A partir de los diversos estudios multidisciplinares recogidos, se estipula que las competencias clave: a) se estructuran para el cumplimiento de tareas altamente complejas, y están compuestas por componentes cognitivos y motivacionales, éticos y sociales; b) son transversales a las distintas tareas y campos sociales de participación; c) suponen una reflexividad y complejidad mental para enfrentarse a las demandas de la vida actual; y d) están compuestas de múltiples dimensiones (saber hacer, habilidades analíticas, críticas y comunicativas).

La cuestión del Proyecto DeSeCo ("¿Qué competencias son importantes para que un individuo lleve una vida fructífera y responsable y para que la sociedad afronte los desafíos del presente y del futuro?") es un tema sujeto a debate. No obstante, si bien varían de acuerdo a cada individuo, lugar y situación, puede establecerse un conjunto de competencias cla ve de particular valor para múltiples áreas y que son necesarias para cualquiera. La primera de estas condiciones es que la competencia se debe valorar en relación a los beneficios sociales y económicos que proporciona. La segunda condición es que las competencias deben servir para un amplio espectro de contextos, es decir, aplicables a múltiples áreas de la vida. Por último, como tercera, las competencias clave deben ser importantes para todas las personas, descartando aquellas que sólo se usan en contextos específicos.

En la tarea de hacer una propuesta de categorización de competencias clave, el Proyecto DeSeCo entiende que, por un lado, los individuos necesitan un amplio rango de competencias para enfrentar los desafíos del mundo actual; pero, por otro, "producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado" (OCDE,

2005: 4). Desde una concepción holística, no dirigida a las demandas del mundo laboral sino a las competencias que las personas necesitan para llevar adelante una vida plena y para un buen funcionamiento social, han propuesto, como base conceptual, tres grandes categorías (interactuar en grupos socialmente heterogéneos, actuar con autonomía, y emplear herramientas interactivamente), y nueve competencias clave siguientes (Cuadro 3.2).

Cuadro 3.2. Tres grupos de categorías de competencias clave

Usar las herramientas interactivamente	*Interactuar en grupos socialmente heterogéneos*	*Actuar con autonomía*
– Utilizar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto – Utilizar interactivamente el conocimiento y la información – Utilizar interactivamente la tecnología	– Relacionarse bien con los demás – Cooperar con los demás – Gestionar y resolver conflictos	– Actuar dentro de un marco o contexto más amplio – Formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales – Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades

Es un primer grupo, la utilización de recursos de manera interactiva, no basta que las personas tengan acceso a ellos y posean los saberes que les permitan emplearlos (por ejemplo, leer un libro o elaborar un texto por ordenador); sino en qué grado pueden servirse de ellos para interactuar con su entorno, ampliando su uso. Por su parte, las competencias sociales o interculturales recogidas en el segundo grupo son indispensables para crear capital social que posibilite vivir y trabajar con otros, máxime en un contexto de incremento de diversidad. Por su parte, la otra cara complementaria es actuar de manera autónoma, puesto que supone orientarse con criterios propios para navegar en el espacio social y para gestionar la vida de forma significativa y responsable. Por eso es relevante que los individuos desarrollen una identidad personal con un sistema de valores y estén capacitados para decidir, elegir y jugar un papel activo, reflexivo y responsable en un contexto dado.

Estas categorías, cada una referida a un ámbito, están interrelacionadas y colectivamente forman una base para la identificación y categorización de competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es central para este marco de competencias. El componente metacognitivo está en el corazón de las competencias clave. El pensamiento reflexivo demanda procesos mentales relativamente

complejos y requiere procesos de pensamiento abstracto para transformarlo en acciones. La reflexión implica el uso de habilidades metacognitivas (entender cómo pensamos), habilidades creativas y pensar de manera crítica. Las personas que reflexionan es común que desarrollen un pensamiento de aplicación práctica o de acción.

3.4. Las competencias en la agenda actual de reformas educativas de la UE

Este nuevo ideal regulador de la política europea, entre postburocrático (regulación por resultados, más que por normas) y propio del "nuevo espíritu del capitalismo", ha situado las competencias en la agenda actual de reformas educativas de la UE, no sólo en la Educación Básica, también en la Superior y Profesional (Derouet y Normand, 2007). De este modo, las políticas educativas de reforma ("competencies-based" curricula) de numerosos países están estableciendo estándares nacionales en términos de competencias (Eurydice, 2002; Klieme, 2004; Behrens, 2005; Meunier, 2005; Inspection Générale, 2007). Dos corrientes, muy distintas, se observan (Meunier, 2005): el papel que los estándares o competencias tienen en el ámbito anglosajón, que aquí no vamos a tratar; y las competencias básicas en la Unión Europea. Francia, a través de la Comisión Thélot, que ha dirigido un extenso debate sobre el futuro de la escuela, ha establecido igualmente (primero en la Ley de 2005 y, posteriormente, en el Decreto 2006) una base común de indispensables ("socle commun"), cifrada en siete competencias. Otros países (Portugal, Reino Unido, Bélgica, etc.) han emprendido el mismo camino.

Reino Unido

En Inglaterra (Eurydice, 2002: 155-175), a partir del establecimiento del "currículo nacional", se habla de proveer a toda la población de "key" o "basic skills", definiendo los contenidos de la enseñanza, los objetivos a alcanzar al final de cada ciclo, y la evaluación de las capacidades de los alumnos. Dentro de la creación en 2001 de estrategia nacional de "Skills for Life", dirigida a la educación en general y adulta en particular, en situación de desventaja, los esfuerzos se centran en incrementar la comunicación lingüística y competencia matemática. Pero el uso del concepto de "competente" está restringido a la evaluación o a la habilidad para demostrar exitosamente habilidades y destrezas (Mulder et al., 2008). El Sistema de Cualificaciones Nacionales, por su parte, se basa en estándares de competencia, liderados por las orga nizaciones de empresarios e impulsado por la Autoridad Nacional de Cualificaciones, que se elaboran a partir de las

competencias que las personas desempeñan y pueden demostrar. Por su parte, el currículo nacional describe seis áreas de competencias clave: comunicación, cálculo, tecnologías de la información, trabajar en equipo, mejorar el propio aprendizaje, resolución de problemas. Especialmente, las tres primeras ("literacy", "numeracy", TIC) han sido objeto de estrategias nacionales de mejora. De modo similar, en el currículo escocés, se pretenden un conjunto de competencias comunes ("core skills"): comunicación oral y escrita, cálculo, resolución de problemas, trabajo con otros.

Bélgica

En educación, Bélgica tiene una estructura federal, dividida en comunidades (francesa, flamenca y germana) con competencias propias. Por otra parte, la libertad de enseñanza y de creación de centros ha dado lugar a una disparidad de currículos y de resultados de los alumnos. En este contexto se sitúa la necesidad de "referenciales" que determinen las competencias que los alumnos deben alcanzar en las diferentes etapas de la escolaridad. Delimitar las competencias al final de la enseñanza obligatoria, así como en cada disciplina del bachillerato, era un medio de unificar, en parte, el sistema educativo por los objetivos a alcanzar.

Bélgica francófona o comunidad francesa, desde 1997, ha adoptado oficialmente un enfoque por competencias ("approche par compétences"). El decreto llamado "Missions: Socles de compétences" de 24 de julio de 1997 define lo que entiende por competencias ("aptitud para poner en obra un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y actitudes que permitan realizar un cierto número de tareas") y determina que "los saberes deben ser abordados en la perspectiva de la adquisición de competencias".

Posteriormente se han definido los "socles" (niveles) de competencias básicas y las competencias terminales, así como los saberes requeridos a alcanzar al final del primer grado de enseñanza secundaria (14 años). Los "socles de compétences" son un sistema de referencias que presentan las competencias básicas que los alumnos han de poseer al completar los primeros ocho años de enseñanza obligatoria (equivalente a nuestro 20 de ESO), así como las que han de dominar al final de cada etapa durante el mismo período. Las "competencias terminales" se refieren a un sistema de referencias sobre las competencias que se espera que los alumnos dominen a un nivel determinado al final de la Secundaria. Estas competencias se determinan para cada disciplina como las

competencias terminales que se deberán alcanzar al final del tercer grado de la enseñanza secundaria (18 años).

A pesar de los problemas que ha supuesto la introducción acelerada del enfoque por competencias, en un primer balance (Romainville, 2006), por una parte, ha potenciado reenfocar los saberes escolares a su movilización y aplicación, reinvindicando la pertinencia social de lo enseñado, dando sentido al trabajo escolar. Además, ha permitido definiciones estandarizadas de los niveles a conseguir en cada etapa educativa. Esto ha reducido la concurrencia entre centros de enseñanza (en un sistema con un predomino de centros priva dos) y el fracaso escolar. Del predominio de las disciplinas en Secundaria y su propio lenguaje, se ha pasado a una perspectiva más general de las competencias.

Suiza

Los responsables de Educación en los distintos cantones suizos (Conferencia suiza de directores cantonales de enseñanza) acordaron en 2002 armonizar la enseñanza en escolaridad obligatoria (el proyecto que se lleva a cabo se llama, por eso, HarmoS), en un país multilingue con una veintena de cantones y, lógicamente, una pluralidad de programas y planes de estudio. Además de otras dimensiones de coordinación (p. ej. estructura de la escolaridad obligatoria), el pilar central lo constituye fijar a escala nacional unos niveles de competencia (estándares de formación) para la enseñanza obligatoria, que puedan evaluarse en determinados momentos (20, final de Primaria y final de Secundaria obligatoria) de la escolaridad. El Proyecto HarmoS se inscribe, pues, dentro de este enfoque por competencias en las políticas educativas.

El proyecto quiere definir y lograr un acuerdo intercantonal de competencias básicas, definidas en estándares, que se espera que deben conseguir todos los alumnos en cuatro dominios fundamentales: lengua materna, lenguas extranjeras, ciencias naturales y matemáticas. Los "estándares de base" fijados obligan a que todos los alumnos los alcancen al final de la escolaridad. De modo similar a la propuesta europea de competencias básicas, en el proyecto finalmente aprobado (2007) se afirma que "durante la escolaridad obligatoria, todos los alumnos adquirirán y desarrollarán los conocimientos y las competencias fundamentales, así como la identidad cultural, que les permitan proseguir su formación a lo largo de la vida y encontrar su lugar en la vida social y profesional' (art. 3).

Se han constituido los equipos correspondientes para armonizar los planes de estudio y, muy particularmente, determinar los estándares de formación a cada uno de los ámbitos o disciplinas con la finalidad de que servirán como objetivos comunes básicos en todos los cantones y para elaborar las pruebas o ver su grado de consecución. El artículo 7, dedicado a los estándares de formación, señala que:

> Con el fin de armonizar los objetivos de la enseñanza en el conjunto del país se establecerán estándares nacionales de formación. Estos estándares de formación pueden ser de dos órdenes: a) estándares de rendimiento basados, por cada ámbito disciplinar, en un marco de referencia de los niveles de competencia; b) unos estándares que determinan los contenidos de formación o las condiciones de puesta en práctica en la enseñanza.

Luxemburgo

Luxemburgo, de modo similar a Bélgica, ha determinado - a partir de 2006 - las competencias básicas, disciplinares y transversales que los alumnos han de dominar al final de los cuatro ciclos de aprendizaje ("socles de competences"). Además de especificar las competencias en cada una de las áreas, ha importado mucho asegurar la coherencia entre los ciclos de Primaria y, posteriormente, con Secundaria. A su vez, se ha desarrollado - antes de su generalización - una fase de experiencias piloto en cinco grandes escuelas ("escuelas en movimiento", se denominan), con los oportunos apoyos pedagógicos. Por lo demás, si el enfoque por competencias es clave en este amplio movimiento de reforma, se ve acompañado de otras medidas paralelas a nivel organizativo y curricular (organización por ciclos, nuevos modos de evaluación, trabajo en equipo, intensificar la relación escuela y familias, redes entre centros).

Portugal

En Portugal se adoptan las llamadas competencias esenciales en un contexto de debate sobre la reorganización curricular de la enseñanza básica (nueve años de escolaridad obligatoria, de 6 a 15 años) que da lugar al Decreto Ley 6/2001, con motivo de la puesta en práctica de la Ley de Bases (1996). A partir del curso 2001/02 está teniendo lugar su aplicación y desarrollo.

Las competéncias essenciais se dividen en competencias generales (comunes a todas las disciplinas, a desarrollar a lo largo de toda la enseñanza básica, como un cierto perfil de salida) y competencias específicas (propias de cada una de las áreas disciplinares o asignaturas). Señala que entiende "competencia' en un sentido amplio, que integra - como saber en acción - conocimientos, capacidades y actitudes. Por otra, se aproxima a la cultura general que todos deben haber alcanzado como consecuencia de su paso por la educación básica. Por último, se advierte, que "esenciales" quiere decir fundamentales, en ningún caso objetivos "mínimos".

Dado que en el momento (2001) que se publica el documento (Currículo Nacional do Ensino Básico. Competéncias Essenciais), no se contaba aún con el Marco de Referencia Europeo de Competencias clave, es obvio que no son iguales. El perfil de salida que dibuja que deben tener los alumnos al término de la escolaridad son las diez competencias generales siguientes:

1. Movilizar los conocimientos culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad y hacer frente a situaciones y problemas cotidianos;

2. Usar adecuadamente los lenguajes de las diferentes áreas del saber cultural, científico y tecnológico para expresarse;

3. Usar correctamente la lengua portuguesa para comunicarse de forma adecuada y para estructurar su propio pensamiento;

4. Usar las lenguas extranjeras para comunicarse adecuadamente en situaciones de vida cotidiana y asimilar la información;

5. Adoptar metodologías personalizadas de trabajo y de aprendizaje adecuadas a los objetivos fijados;

6. Investigar, seleccionar y organizar la información para transformarla en conocimiento utilizable;

7. Adoptar estrategias adecuadas a la resolución de problemas y a la toma de decisiones;

8. Realizar actividades de forma autónoma, responsable y creativa;

9.Cooperar con otros en tareas y proyectos comunes;

10.Relacionar armoniosamente el cuerpo con el espacio, con una perspectiva personal e interpersonal promotora de la salud y de la calidad de vida.

Las competencias esenciales se trabajan y adquieren de modo transversal en todas las áreas o disciplinas, por lo que las áreas curriculares deben actuar de modo convergente para asegurar su adquisición por una operacionalización específica. De este modo, al tiempo que se trabajan determinados contenidos se ha de planificar conseguir las competencias esenciales a través de las "competencias específicas" vinculadas a los contenidos o disciplinas, y las "competencias generales". El documento, en ese sentido, especifica los tipos de experiencias que la escuela debe proporcionar a los niños y Jovenes.

Francia

Dentro del marco del marco de una Secundaria comprehensiva ("méme collége pour tous") que inauguró la réforma Haby (1977), se trata ahora de determinar una cultura común, descrita no sólo en términos de conocimientos sino de competencias. En este sentido, decía el ministro de educación en ese momento (Guilles de Robien, mayo 2006), las competencias básicas suponen "refundar la escuela republicana", al indicar los contenidos de la escolaridad obligatoria en la formación de la ciudadanía. No basta pues con establecer un centro escolar común para todos los alumnos, si no se ve acompañado de un saber común, que el sistema escolar público debe garantizar a toda la ciudadanía, al tiempo que dicho tronco común llega a configurarse como el núcleo cultural compartido.

En Francia, como consecuencia de un largo debate ("débat national sur l'avenir de l'école", 2003-04), que implicó a los principales sectores, sobre "la escuela del futuro", dirigido por la llamada Comisión Thélot, se ha dado lugar a la publicación de un libro-informe titulado "Por el éxito escolar de todos los alumnos" (Thélot, 2004). Para conseguir dicho éxito escolar, se propone una base común de indispensables ("socle commun de connaissances et de compétences indispensables") que constaría, entre otros, de dos pilares (lengua y matemáticas), dos competencias para el ciudadano del siglo xxi (lengua extranjera y utilización de las nuevas alfabetizaciones de las tecnologías) y la

educación para la vida en común en una sociedad democrática. El dominio de este currículo básico debe ser asegurado a todo alumno, procurando que encuentre su propia vía de realización personal o éxito. Por lo demás, la propuesta es fruto de una lenta reflexión sobre la base común de conocimientos y competencias (socle commun de connaissances et de compétences) que la escuela debe prioritariamente ofrecer y garantizar.

La posterior Ley de Educación (23 de abril de 2005) establece (art. 9) que "la escolaridad obligatoria tiene al menos que garantizar a cada alumno los medios necesarios para la adquisición de una base común constituida por un conjunto de conocimientos y compe tencias cuyo dominio es imprescindible para llevar a cabo con éxito la escolaridad, proseguir la formación, construirse un futuro personal y profesional y salir adelante en la vida en sociedad". Se determinan, igualmente, los ámbitos que comprende dicha base o "socle".

Un posterior Decreto (Ministére de l'Éducation Nationale, 2006), elaborado ya teniendo en cuenta el Marco Europeo de Referencia, ha concretado dicha base común ("socle commun") en siete competencias o pilares: el dominio de la lengua francesa; la práctica de una lengua extranjera; competencias de base en matemáticas, cultura científica y tecnológica; el dominio de las técnicas usuales de la información y la comunicación; la cultura humanista; las competencias sociales y cívicas; y la autonomía y la iniciativa. Al respecto, importan varias cosas sobre este Decreto:

-La opción de estas siete competencias es una adaptación propia del Marco Europeo, como ha hecho - de modo paralelo - España, pero sorprende la competencia (la cultura humanista) como interpretación propia de la competencia "cultural y artística' que, además, más parece un ámbito de contenidos que propiamente una competencia. El Alto Consejo de Educación, órgano consultivo, considera que dicho marco europeo no tiene suficientemente en cuenta este ámbito de relevancia en la educación francesa.

-La educación obligatoria no se reduce a dicha base común, que no viene a sustituir a los programas en Primaria y Secundaria Obligatoria (collége). Su función es centrar la cultura escolar fundamental, como elementos indispensables entre las disciplinas y programas. Por tanto, la totalidad de la educación obligatoria es, ahora, más allá

de la pluralidad y yuxtaposición de disciplinas, englobada bajo este marco común de las siete competencias.

-La función de las competencias básicas es "determinar lo que nadie deberá ignorar al finalizar la escolaridad obligatoria bajo el riesgo de encontrarse marginado". La escuela, entonces, debe ofrecer a cada uno los medios para desarrollar todas sus facultades.

-La competencias básicas - como hemos dicho antes - expresan la cultura compartida en la que se cimenta la nación. Es un acto refundador de los ideales republicanos, dirigido a establecer la base común que la administración educativa se compromete a garantizar, al tiempo que dar un sentido global a toda la escolaridad obligatoria.

-Relación entre competencias y programas de enseñanza: las cinco primeras, es evidente, se relacionan más con los programas de enseñanza, mientras que las dos segundas (competencias sociales y cívicas; y autonomía e iniciativa) se desarrollan en el seno del centro escolar. Pero cada competencia, se advierte, se entiende como una combinación de conocimientos fundamentales para nuestro tiempo, de capacidades para ponerlos en obra en situaciones variadas, así como de actitudes necesarias. Por otra parte, cada competencia requiere la contribución de varias disciplinas y, recíprocamente, una disciplina contribuye a la adquisición de varias competencias. Todas las materias, pues, incluidas las que parecen no tener una correspondencia directa (prácticas artísticas, musicales o deportivas), tienen un papel que jugar en la adquisición de la base común ("socle").

-Establecer las competencias supone cambiar la mirada y el modo de evaluación, al inscribirse ahora en el recorrido personal de formación a lo largo de la vida, por lo que deberá dar cuenta de la adquisición progresiva de las competencias, al tiempo que guiar sobre los distintos ritmos de adquisición y los apoyos necesarios en cada momento. Los alumnos que manifiesten necesidades particulares en cuanto a su adquisición deberán seguir un "programa personalizado de éxito educativo".

3.5. Las competencias clave en la agenda de reformas educativas: América Latina

En la década de los noventa, en general, América Latina llevó a cabo un conjunto de reformas curriculares para, una vez salida de las dictaduras de las décadas anteriores,

hacer de la educación uno de los motores del desarrollo social. No habiendo dado todos los resultados que se esperaban, en el nuevo milenio se ha ido embarcando en una serie de reformas para abordar los problemas de calidad y equidad en la Educación Primaria y Secundaria. Estando próximo, en bastantes casos, a cubrir la agenda de cobertura, preocupa la calidad. En particular, porque - como pensamos actualmente - el acceso a la educación no es suficiente: lo esencial es el aprendizaje. No basta con proporcionar mayor cobertura de la educación, si no va acompañada de calidad, pues los jóvenes - particularmente en contextos desfavorecidos - seguirán saliendo del sistema escolar sin las competencias básicas que les permitan integrarse socialmente y en el mundo del trabajo.

El propósito y la función primera de las escuelas es brindar a los estudiantes la oportunidad de adquirir aptitudes, conocimientos y competencias y que les permitan tener el éxito en su vida, asegurando que todos los niños adquieran los aprendizaje imprescindibles para la vida. Justo en este contexto se explica que hayan recurrido al enfoque de competencias para la vida. Como señalan Ettayebi y otros (2008):

> Una gran número de reformas educativas en América latina ven el enfoque por competencias como el medio de concebir y poner en práctica una transformación importante de las políticas de la educación, de los currículos y de los contenidos de los cursos, así como de la formación y perfeccionamiento de los docentes. [...] Consideran que este enfoque puede eliminar el formato rígido de un currículo fragmentado, compuesto de disciplinas sin relación unas con otras, por lo que ofrece una nueva manera de concebir y organizar el contenidos de las disciplinas (p. 84-85).

América Latina se encuentra situada en un período de transición entre las reformas de los 90 y la necesidad de elaborar un nuevo plan de acción que, además de proseguir la cobertura de educación para todos hasta la secundaria inferior, incremente la calidad, conjugada con una equidad e inclusión para todos. La actual propuesta de Metas Educativas 2021 para la Educación Latinoaericana analiza la situación y propone 11 Metas Generales, concretadas en 27 metas específicas y en 38 indicadores. Bien pudiera ser todo un compromiso para la próxima década, ofreciendo más educación a toda la población, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva. El objetivo general es "lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de

calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social'. Como meta general quinta propone:

> Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática. Se concreta en mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de alumnas y alumnos. Por otro, en incrementar el porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales. (pp. 108-109).

Como ha constatado la malograda Cecilia Braslawsky (2001), todo un conjunto de reformas curriculares en Europa y Latinoamérica se están haciendo tomando las competencias como marco organizador del currículo. La lógica de los programas de estudios basados en objetivos o contenidos está siendo sustituida por una lógica en torno al desarrollo de competencias. Así, entre las tendencias actuales a nivel mundial de la Secundaria, en su estudio el Banco Mundial (World Bank, 2005) señala:

> Un distanciamiento de la tradición de diseño y desarrollo del currículo basado en disciplinas y, en cambio, un movimiento hacia áreas curriculares más amplias, enfoques centrados en competencias y fuentes no académicas de conocimientos relevantes, con el fin de construir un currículo de educación secundaria más relevante e inclusivo (p. 100).

En la literatura sobre el tema, como en Europa, una parte juzga que el enfoque por competencias sirve a los intereses del neoliberalismo, promoviendo las capacidades que respondan a las demandas del mercado de trabajo. La educación, se aduce como crítica, se convierte en un artículo mercantil.

Como en otros contextos, las competencias se han planteado en América Latina - en primer lugar - como "competencias profesionales" por parte de las respectivas instituciones de formación profesional, que emprendieron la modernización de sus programas a partir del enfoque de competencias (Vargas, 2004). Éste facilitaba nuevos modos de analizar los procesos de trabajo y nuevos procedimientos para establecer los conocimientos, habilidades y destrezas requeridas por el puesto de trabajo. Así lo han

planteado las respectivas instituciones: el Instituto Nacional de Formación y Capacitación Laboral (INFOCAL) de Bolivia, el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de Brasil; o el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP) de Guatemala. Este último define la competencia como "el conjunto de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos requeridos para ejecutar con calidad determinadas funciones productivas en un contexto laboral. Las capacidades y funciones son definidas por el sector productivo y deben ser medidas por el desempeño laboral del trabajador". El CINTERFOR/OIT ha prestado un papel de primer orden en el asesoramiento y la diseminación de información.

Durante la última década, referido a la Educación Superior, se ha desarrollado el proyecto ALFA-Tuning-América Latina, que surge de la experiencia previa del proyecto Tuning Educational Structures in Europe, que ha desempeñado un papel relevante en el enfoque por competencias en este nivel de enseñanza, dentro del proceso de Bolonia. Participan 186 universidades latinoamericanas y se han establecido 19 centros nacionales de Tuning-América Latina, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Entre los objetivos declarados del proyecto latinoamericano está: "desarrollar perfiles de competencias genéricas y específicas, incluyendo expertisia, conocimiento y contenido, para cuatro áreas disciplinares".

En Guatemala, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Educativo (USAID) en los últimos años está llevando a cabo una investigación para el desarrollo de una estrategia nacional para el desarrollo de Competencias Básicas para la Vida a nivel de Ciclo Diversificado. A través de un largo proceso, que ha incluido - entre otros - consulta y apoyos internacionales a diversas instituciones e investigación empírica (cuestionarios y metodología cualitativa). Fruto de ese proceso que, en su última fase ha sido reelaborado por un Grupo Técnico, se presenta esta propuesta marco de definición de competencias básicas para la vida.

México está inmerso en un proceso amplio de reforma educativa o - como dicen los documentos - "transformación educativa' (Plan Sectorial de Educación, 2007-2012), centrado en una articulación curricular de toda la educación obligatoria (Preescolar, Primaria y Secundaria). En el documento central "Reforma Integral de la Educación

Básica' (RIEB) plantea - dentro de los "Principios pedagógicos para la articulación curricular" - orientar el currículo al desarrollo de competencias. El perfil de egreso de la educación básica establece los "estándares de desempeño", enunciados en términos de conocimientos, habilidades y competencias, que todo ciudadano debe alcanzar al concluirla. En dicho perfil de egreso "se destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida... que integran el currículo a lo largo de la educación básica', afirmando a continuación que "lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito central". Se proponen las siguientes competencias, que tienen que desarrollar a través de todas las asignaturas y otras experiencias de aprendizaje:

a)Competencias para el aprendizaje permanente. Implica la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

b)Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; el analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de las distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los diversos ámbitos culturales.

c)Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

d)Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los

elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

e)Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales y colectivas; participar tomando las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto a la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, al país y al mundo".

Tal como están formuladas y según el lugar que ocupan en la estructura curricular, estas competencias para la vida se sitúan a mitad de camino entre temas transversales y grandes principios pedagógicos que orienten la práctica docente que se desarrolla en los distintos campos o áreas formativas. A nuestro juicio, no quedan debidamente articuladas con el trabajo y objetivos de cada área o asignatura.

En fin, no es asunto enumerar las acciones en este sentido de todos los países, sino mostrar cómo el enfoque por competencias básicas se está extendiendo igualmente en los países latinoamericanos. Como en Europa, a pesar de los aspectos criticables, también se presenta la apuesta de concretar el contenido del derecho a la educación: contar con una buena educación forma parte esencial del derecho a la educación de todo niño y niña.

4

Competencias clave o básicas

Los saberes necesarios para el ciudadano del siglo xxi han sido objeto de un amplio debate en Europa en la última década (Delors, 1996; Morin, 2000). El formato disciplinar heredado de la modernidad, parcelado en distintas asignaturas, crecientemente se ha tornado insuficiente. Resulta, por eso, preciso repensar cuáles son las saberes indispensables que configuren una educación deseable para la ciudadanía de este nuevo siglo. De este modo, se establece un modo de integración de los conocimientos de las distintas áreas o materias, en una perspectiva de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, que se deberán concretar en niveles de dominio e indicadores para establecer las evaluaciones de centros educativos y estudiantes en la educación obligatoria. Si bien su delimitación debe ser objeto de deliberación pública, a nivel general y de cada escuela en particular, como hemos visto, la Comisión Europea ha establecido un Marco de Referencia europeo con ocho competencias clave, recomendando su adopción a los países miembros.

Ofrecer a los alumnos una escolaridad común hasta los 16 años, paralelamente, exige redefinir la cultura común. Este currículo no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria, sino con aquello que es indispensable para moverse en el siglo xxi en la vida social sin riesgo de verse excluido. A tal fin, la Administración educativa se debe comprometer a que todo alumno, al término de la escolaridad obligatoria, pueda adquirir realmente los conocimientos, competencias y actitudes que compongan dicho bagaje común. Es también expresión del principio de equidad que el sistema educativo, en una sociedad democrática y desarrollada, debe proponerse para todos, independientemente de las lógicas selectivas (Dubet, 2005). Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos tienen derecho a adquirir dicho núcleo común. Será preciso, entonces, emplear medios extraordinarios o compensatorios en alumnos que estén en situación de dificultad para adquirirlo.

Éste es un debate que, en muchos países (incluido España), no se había formulado a nivel oficial, cuando - tras la acumulación de materias heredadas de la modernidad - resul

ta necesario recentrar el sistema educativo en los aprendizajes fundamentales, que sustenten un aprendizaje a lo largo de la vida. Ahora, la Ley Orgánica de Educación de 2006 habla de, además de fijar el currículo común, definir las competencias básicas en cada etapa de la escolaridad obligatoria, prioritarias para todos los alumnos. Por su parte, las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas han intentado aplicarlas en sus correspondientes decretos de currículo y de evaluación.

Al respecto, adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Como se verá en la Segunda Parte de este libro, las competencias se pueden, entonces, convertir en núcleos integradores de los programas y experiencia escolar.

4.1. "Básicas" o "clave": Delimitación y razones

¿Qué entender por "básico"? Lo "básico" (adaptación española, como hemos visto, de "clave") no tiene nada que ver con una "vuelta a lo básico" (back to basic), que ha sido el lema de la política conservadora, entre otras cosas porque - aparte de situarse en otro marco - "lo" básico no se limita a las 3 R (en inglés: lectura, escritura y cálculo matemático). Igualmente tampoco cabe identificar, como fácilmente se puede caer, competencias básicas con contenidos mínimos. Lo "básico", por definición, no es lo mínimo, sino - como se entiende en el contexto francés - la base común de conocimientos y competencias indispensables para la vida. Por eso, es bueno entenderla en el sentido que los filósofos Amartya Sen y Marta Nussbaum, como se verá en el capítulo posterior, entienden por "capacidades básicas" (basic capabilities): las requeridas para que todo ciudadano pueda llevar el tipo de vida que tiene razones para valorar.

Si bien hay muchas competencias (dimensiones en que las personas pueden ser competentes), sólo algunas cabe considerarlas como "clave", fundamentales, esenciales o básicas. Naturalmente todas ellas remiten a tener un mayor grado de relevancia o de importancia. El Proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006: 93-94), uno de los que

mejor ha trabajado esta cuestión, busca definir no todas las múltiples competencias que son necesarias para actuar en sociedad, sino aquellas que pueden considerarse básicas o esenciales, que llama key competences o competencias clave. Éstas deben reunir tres criterios:

a)sus resultados son altamente valorados a nivel individual y social, en la medida en que son necesarias para realizarse personalmente y para el buen funcionamiento de la sociedad;

b)son instrumentalmente relevantes para encontrar respuestas a demandas complejas y cambios en un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes; y

c)son necesarias e importantes para todos los individuos y, por tanto, para toda la ciudadanía, no para unos estudios determinados.

En esa medida, se pueden conceptualizar como competencias de la ciudadanía: responden a demandas de la vida moderna y se entienden como contribuciones para el bienestar personal y social, expresadas por valores universales tales como respeto de derechos humanos, ambientales, desarrollo social y procesos democráticos.

Si se pone el acento en la dimensión de ser comunes a las distintas disciplinas se les denomina "transversales"; por el contrario, cuando las llamamos "competencias básicas" o "clave" (key competences) el acento se pone en lo que es necesario para realizarse personalmente, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Por lo demás, las competencias básicas son variables, según el contexto sociocultural. En unas opciones curriculares, por un lado están las competencias generales o transversales y, por otro, las competencias específicas de las áreas curriculares. Así, el currículo canadiense de Québec, además de cinco dominios generales de formación correspondientes a lo que podríamos identificar como temas transversales (salud y bienestar, orientación y emprendizaje, entorno y consumo, medios, ciudadanía y vivir juntos), tiene nueve competencias transversales, que podemos agrupar así:

-Orden intelectual: "utilizar productivamente la información"; "resolver los problemas"; "ejercer su juicio crítico"; "poner en práctica su pensamiento creativo".

-Orden metodológico: "dotarse de métodos de trabajo eficaces", "utilizar bien las tecnología de la información y de la comunicación".

-Orden personal y social: "estructurar su identidad" (Primaria) o "actualizar su potencial' (Secundaria); "cooperar".

-Orden de la comunicación: "comunicar de manera apropiada'.

Además están las disciplinas escolares, agrupadas en cinco áreas (Lenguas; Matemáticas, Ciencias y Tecnología; Ámbito social; Artes; Desarrollo personal), cada una con sus propias competencias disciplinares.

Por su parte, a título igualmente de ejemplo, en Irlanda el Consejo Nacional para el Currículo y la Evaluación (NCCA) ha propuesto los siguientes cinco grupos de competencias clave, transversales a todo el currículo, que conformarían el "aprendiz efectivo": Tratamiento de la información; Comunicar; Pensar de modo creativo y crítico; Trabajar con otros; Ser efectivo personalmente.

El currículo del País Vasco, además de las 8 competencias básicas, ha considerado establecer, en primer lugar, unas competencias educativas generales, aun cuando se solapen con las segundas. Éstas son:

1. Aprender a vivir responsablemente de forma autónoma, aprendiendo a conocerse uno mismo, a cuidar de la salud mental y física propia, y a desarrollar hábitos saludables. Aprender a disfrutar de forma responsable de la naturaleza y de los recursos naturales, patrimonio de toda la humanidad y de las generaciones actuales y futuras.

2. Aprender a aprender y a pensar, aprendiendo a interpretar, generar y evaluar la información, a tomar decisiones y resolver problemas, aprendiendo hábitos de estudio, de trabajo y estrategias de aprendizaje, aprendiendo a aplicar los métodos del conocimiento científico y matemático para identificar y resolver los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

3. Aprender a comunicarse en las lenguas oficiales y en al menos una lengua extranjera, aprendiendo a utilizar e interpretar de forma crítica los medios de

comunicación y las tecnologías de la información y de la comunicación así como los lenguajes artísticos musicales, corporales, plásticos y visuales.

4. Aprender a vivir juntos, aprendiendo a mantener interacciones positivas y a utilizar el diálogo y la negociación en situaciones conflictivas, a participar de manera activa y democrática, a cooperar y trabajar en grupo y a respetar la diversidad.

5. Aprender a desarrollarse como persona, siendo uno mismo, controlando las emociones negativas y valorándose de forma positiva y realista a sí mismo, siendo autónomo y responsable de sus propias decisiones y actuando de acuerdo con los principios éticos.

6. Aprender a hacer y a emprender, teniendo iniciativa para tomar decisiones y asumir responsabilidades, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades y practicando iniciativas emprendedoras en los diferentes ámbitos de la vida.

En la propuesta, que aquí seguimos, de la UE, se opta por un modelo curricular mixto, donde se mezclan como competencias clave las competencias transversales (p. ej. "Aprender a Aprender") y las áreas disciplinares (p. ej. "competencia matemática"), normalmente instrumentales. Finalmente, una tercera opción, como Finlandia, será optar por una propuesta de currículo en el que las competencias básicas no se diferencien de las áreas disciplinares, todas se dan unidas de modo conjunto.

En la práctica, las competencias no funcionan aisladamente. Resolver una situación suele exigir una combinación entre ellas. El proyecto DeSeCo habla, en este sentido, de "constelación" de competencias, pues

> para alcanzar cualquier objetivo se necesitarán constelaciones o combinaciones interrelacionadas de competencias clave que varían según el contexto o la situación respectiva en la que se apliquen [...]. En consecuencia, una constelación de competencias clave es una puesta en práctica cultural y contextualmente específica de competencias clave, en respuesta a la naturaleza específica de las demandas planteadas por la situación local (Rychen y Salganik, 2006: 124).

Por lo demás, hay una interdependencia en la adquisición y desarrollo de las

competencias. Así, si se analizan los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico o de evaluación de competencias, se ven claras correlaciones entre las calificaciones obtenidas en un ámbi to (cálculo) y otros (comprensión lectora). Los niveles de dominio alcanzados en una competencia influyen en los alcanzados en otras competencias y, complementariamente, ciertas competencias no pueden ser adquiridas si los alumnos no dominan previamente otras. Como señala la Comision Europea (2007):

> Muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

4.2. Las competencias básicas en la Educación Obligatoria

Nos encontramos en la escolaridad obligatoria con que el currículo escolar tiene necesidad de acoger nuevos contenidos, capacidades y valores que, hasta ahora, han estado ausentes por no tener cabida en las asignaturas o disciplinas habituales. De otro lado, como suele comentar el profesorado y alumnado, el currículo está sobrecargado, quejándose - con razónde que no hay tiempo para enseñar muchos de los contenidos asignados. Frente a la lógica acumulativa de las últimas décadas, una vía de salida es revisar cuáles son los saberes fundamentales o, mejor, las competencias básicas en las que conviene centrar prioritariamente los objetivos de la escolaridad obligatoria. Por eso, uno de los debates actuales en las políticas educativas es - por una parte - redefinir lo que es básico (Coll, 2006); por otra, cómo garantizar el éxito escolar a todos los alumnos (Thelot, 2004; Escudero, 2008). Uniendo ambos extremos, cabe entender que son aprendizajes básicos imprescindibles

> aquellos que ponen a los alumnos que acaban el período de escolarización sin haberlos logrado en una situación de riesgo de exclusión social, aquellos

> aprendizajes cuya carencia compromete seriamente su proyecto de vida futuro, condiciona muy negativamente su desarrollo personal y social y les impiden acceder con garantías a los procesos educativos y formativos posteriores. Además, se puede añadir como un criterio complementario que son aprendizajes difíciles de alcanzar una vez que el alumnado deja el sistema educativo obligatorio (Coll, 2007: 241).

Constituir una competencia como la comunicación lingüística como básica debiera suponer que, según los indicadores que se determinen y los correspondientes niveles de dominio (oral y escrito), los alumnos deberán dominarlos al término de la escolaridad obligatoria en la lengua materna. Así los resultados en comprensión lectora en lengua materna deberán ser elevados a una media de la OCDE (en Pisa 2006, los alumnos españoles de 15 años obtuvieron 20 puntos menos que tres años antes). Por su parte, en cuanto a lengua extranjera, dentro de la escala de seis niveles que diseña el Marco Común Europeo de Referencia, se debería poner como objetivo que los alumnos alcancen a los 15 años el nivel de usuario básico (A2) y de usuario independiente (B1-B2) al terminar Secundaria Superior (Comisión Europea, 2007).

En España, en la "Exposición de motivos" de Ley Orgánica de Educación (2006) se resalta, "especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes". A su vez, se ve reforzado porque establece (arts. 21 y 29) que en todos los centros escolares se realizará una evaluación de diagnóstico general de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos en cuarto de Primaria y en segundo de Secundaria. En el desarrollo de esta Ley, los Decretos de enseñanzas mínimas introducen las "competencias básicas" en todo el currículo español de la escolaridad obligatoria, entendidas como

> aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Siguiendo la Recomendación de la Comisión y el Parlamento europeo, adaptándolo y reelaborándolo a su modo, como también ha hecho Francia en julio de 2006, se han

determinado igualmente ocho competencias (competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal), cuya guía orientativa de cada una recogen los referidos anexos de los Reales Decretos.

Por su parte, las Comunidades Autónomas han hecho su propia adaptación de las competencias básicas, alguna como Castilla-La Mancha ha añadido una competencia más ("competencia emocional'), pero - en general - han seguido la propuesta del MEC en Enseñanzas Mínimas, completando su descripción o especificando cada área o materia a su desarrollo. Ninguna ha entrado en una reorganización curricular para integrarlas en el currículo, aunque han existido apoyos y orientaciones diferenciales entre unas y otras.

Las competencias básicas no están vinculadas unívocamente a una materia determinada, por lo que son, en cierta forma, transversales a todas ellas, en mayor o menor grado. Así, por ejemplo, la comprensión lectora, no se adquiere sólo en la asignatura de Lengua y Literatura, sino en cada materia del currículo; y lo mismo sucede con la competencia "social y ciudadana', que no debe ser competencia exclusiva de la asignatura de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, puesto que concierne también a toda la escuela y a la propia familia y sociedad. Esto exige un cambio de enfoque en el aprendizaje de los contenidos, de modo que conduzca a la adquisición de competencias, al tiempo que mayor interacción y colaboración entre lo que se enseña.

Por eso mismo, plantea graves problemas integrarlas con la estructura disciplinar de división por materias, establecida hasta ahora. La perspectiva de la Comisión y Parlamento europeos (vamos a denominarlos UE, Unión Europea) que origina las ocho competencias clave se puede "encajar" con las disciplinas o ámbitos escolares, aun cuando introduzca otras dimensiones actuales, no recogidas habitualmente en el currículo. Sin embargo, el Proyecto DeSeCo, al dirigirse a un aprendizaje para la vida, como señalábamos en otro lugar (Bolívar y Pereyra, 2006: 30), siendo relevantes e imprescindibles los resultados escolares, en cierta medida, "desescolariza" las competencias al situarlas en el marco de una vida realizada a nivel individual y del buen funcionamiento social. Hace una fundamentación interdisciplinar de las competencias;

por otra, las expande del marco escolar, al que hasta entonces se habían ceñido las evaluaciones, considerando que limitarse a las competencias con base en las materias del currículo escolar es insuficiente individual y socialmente, si no se completan con otras competencias relevantes para la vida (realización individual y participación efectiva en la sociedad). Una y otra (UE y DeSeCo) tienen orígenes y finalidades distintos, aun cuando puedan ser confluyentes.

Se pueden clasificar las ocho competencias establecidas en el currículo español en función de diversos criterios. Así, por ejemplo, según los ámbitos a que se refieren se pueden agrupar del siguiente modo

Ámbito de la expresión y la comunicación	1. Competencia en comunicación lingüística 2. Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
Ámbito de la relación y la interacción	4. Tratamiento de la información y competencia digital 5. Competencia social y ciudadana 6. Competencia cultural y artística
Ámbito del desarrollo personal	7. Competencia para aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal

Desde otra perspectiva, según el tipo de competencia y núcleo al que se dirigen,

Competencias de *carácter instrumental y transversal*	1. Competencia en comunicación lingüística 2. Competencia para aprender a aprender 3. Tratamiento de la información y competencia digital
Competencias de *conocimiento y pensamiento*	4. Matemático: competencia matemática 5. Científico: competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 6. Cultural: competencia cultural y artística
Competencias *sociales y personales*	7. Competencia social y ciudadana 8. Autonomía e iniciativa personal

Vamos a presentar cada una de las competencias, como suele ser habitual, distinguiendo en cada una un conjunto de dimensiones o elementos clave, que vienen a recoger los principales aspectos o subcompetencias que las configuran. Estas dimensiones, a su vez, podrían haberse dividido en subdimensiones. A título ilustrativo, y sin pretensión alguna de exhaustividad, cada una de éstas tiene un conjunto de

indicadores de logro, que vienen a ser unos criterios amplios de lo que los alumnos deben saber y saber hacer. Aun cuando nos importa el proceso de adquisición y dominio, cuando determinamos niveles de logro nos referimos al final de la Educación Obligatoria para toda la ciudadanía, es decir, al final de la Educación Secundaria Obligatoria.

4.2.1. Competencia en comunicación lingüística

Presentación y relevancia

La propuesta de la Unión Europea incluye, en primer lugar, la "Comunicación en Lengua Materna" y "Comunicación en una Lengua Extranjera". Igualmente ha hecho Francia en la regulación del "socle commun" de competencias y conocimientos indispensables. Sin embargo, en España, con motivo del nuevo currículo establecido a partir de la Ley Orgánica de Educación (2006), se ha optado por integrar ambas competencias en una sola: "Competencia en Comunicación Lingüística". Puede ser objeto de discusión esta unificación. Por un lado, cabe defender que las distintas lenguas no se desarrollan de manera independiente. Por otro, en nuestro contexto, se puede ver también razones políticas (castellano y lenguas maternas en las Comunidades Autónomas). En cualquier caso, este tratamiento integrado y coordinado de las lenguas obliga a una planificación y metodología didáctica coordinada, con el objetivo de potenciar la capacidad lingüística. Por lo demás, la necesidad de un tratamiento integrado se incrementa ante la creciente realidad multicultural en las aulas, con la llegada de alumnado hablante de otras lenguas.

La competencia comunicativa abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. Comprende la utilización del lenguaje como instrumento para la comunicación (oral y escrita), interpretar y comprender la realidad, construir y comunicar el conocimiento. Engloba, como tal, lo que un hablante-oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones social y culturalmente relevantes. Por eso, no es sólo la capacidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas. Como dice en otro documento el MEC (2009):

> Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de

> interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación (p. 65).

Esta competencia se refiere al conjunto de habilidades, recursos y conocimientos para participar, mediante el lenguaje (hablar, escribir, dialogar y escuchar, leer), en los diferentes ámbitos significativos de la actividad social. Como dimensión reflexiva supone representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, organizar el conocimiento y la acción de modo coherente. Como tal significa ser capaz de interactuar mediante el lenguaje en una diversidad de contextos para satisfacer necesidades personales, profesionales o sociales. Esto implica el dominio de más de un idioma, competencia en comunicación escrita, oral y expresivo-corporal, así como la habilidad para negociar y solucionar conflictos por medio del diálogo (Pérez Esteve y Zayas, 2007). El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), el más relevante enfoque y marco para esta competencia, entiende que hay siete destrezas básicas para la comunicación lingüística, que divide en productivas (hablar, escribir), receptivas (escuchar, leer, audiovisual) e interactivas (conversar, escribir).

Dimensiones

La enseñanza escolar se dirige, desde las primeras edades, a aprender a comunicar de forma coherente y eficaz lo que se quiere expresar, utilizando adecuadamente el lenguaje que cada situación requiere. La competencia comunicativa, como dice el Decreto sobre currículo, es el "conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales". La comunicación lingüística, como aparece en el Cuadro 4.1, tiene varias dimensiones o elementos clave. En primer lugar, hablar y dialogar son competencias que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las

estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

En segundo lugar, la comprensión lectora, entendida según PISA, como "la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad". Importan - sobre todo - aspectos competenciales de la misma como son: la comprensión global del texto, la obtención de información específica en el mismo, la elaboración de una interpretación propia del texto, la reflexión sobre el contenido del texto leído y su relación con conocimientos y experiencias previas del lector y la reflexión sobre las relaciones entre la estructura del texto y la intención del autor. No se trata, pues, sólo de comprender un texto sino de reflexionar sobre el mismo a partir de las ideas y experiencias propias, para elaborar una interpretación, así como reflexionar y valorar el contenido y la forma del texto. La lectura, pues, es un proceso que pone en juego habilidades, estrategias y conocimientos para generar significados de acuerdo con finalidades concretas y dentro de situaciones específicas (Pérez Esteve y Zayas, 2007).

Por su parte, la capacidad para componer textos escritos supone saber escribir los diversos tipos de textos requeridos en diversos contextos para ciertos propósitos u objetivos. Requiere, en primer lugar, una planificación de lo que se va a escribir (establecer objetivos, generar ideas, organizar los contenidos). Disponer linealmente las unidades lingüísticas de forma que recojan aquello que se quiere expresar es fruto de un largo proceso a lo largo de toda la escolaridad, que requiere el dominio de diversos conocimientos y habilidades (conocer el código escrito, organización sintáctica, etc.). A su vez, el texto ha de ser revisado para darle una cohesión, donde el diagnóstico del problema lleve aparejados los correspondientes mecanismos de corrección.

Además, la competencia en comunicación lingüística requiere el conocimiento de la lengua, al tiempo que una educación literaria, con el conocimiento de la literatura. Este bloque, pues, dice el currículo oficial, "se refiere a la capacidad de los alumnos para observar el funcionamiento de la lengua y para hablar de ella, así como a los conocimientos explícitos sobre la lengua y sus formas de uso". Mejorar las habilidades lingüísticas naturales es imposible al margen de un uso reflexivo de la lengua, que proporciona el estudio de la gramática, las normas de la lengua y - particularmente - la literatura. Lo que sucede es que, desde un punto de vista comunicativo, este estudio no se hace de forma aislada ni como un objetivo en sí mismo, sino para la mejora de las

habilidades en el uso de la lengua.

Cuadro 4.1. Competencia en Comunicación Lingüística

Dimensiones	*Ejemplos de indicadores de logro*
1. Interactuar oralmente (Escuchar, hablar y conversar)	1.1. Expresa oralmente y en forma eficiente pensamientos, emociones e ideas 1.2. Utiliza el diálogo como instrumento para lograr consensos 1.3. Emplea adecuadamente el lenguaje no verbal, como apoyo a la comunicación oral 1.4. Interpreta adecuadamente mensajes y se comunica oralmente en forma ética
2. Leer comprensivamente	2.1. Comprende de modo global y procesa información generada por distintos medios 2.2. Relaciona la lectura con otros textos y contextos 2.3. Utiliza la lectura como recreación 2.4. Reflexiona sobre lo leído, elaborando juicios y conclusiones
3. Comunicar adecuadamente por escrito	3.1. Aplica las convenciones del idioma en los textos que produce 3.2. Escribe textos coherentes con diferentes propósitos 3.3. Muestra una actitud de respeto, en los textos que produce y difunde, al ser humano 3.4. Utiliza el idioma de manera positiva y socialmente
4. Conocimiento de la lengua y educación literaria	4.1. Conoce las estructuras semántica y sintáctica de la oración, principales normas de la lengua y criterios de composición 4.2. Tiene un grado de autonomía lectora y aprecia la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas 4.3. Compone textos de intención literaria y elabora trabajos sobre lecturas 4.4. Aplica los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión autónoma de los textos

Cada uno de los componentes clave que hemos delimitado en la competencia se ha especificado en los principales indicadores de logro, a través de los cuales se evidencia su consecución o grado de dominio. Al acabar el Ciclo Diversificado los alumnos y alumnas han de saber utilizar la lengua o, lo que es lo mismo, ser capaces de interactuar mediante el lenguaje en una diversidad de contextos para satisfacer necesidades personales, profesionales y sociales. Ser competente lingüísticamente se evidencia en el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, por la aplicación de los correspondientes

conocimientos, destrezas y actitudes.

Trabajar la competencia

Hablar, dialogar, leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que posibilitan buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La competencia lectora facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber; lo que contribuye a potenciar y mejorar la propia competencia comunicativa. Los indicadores de logro han de dirigirse, pues, a que los alumnos puedan mostrar que utilizan adecuadamente el lenguaje según cada situación, comunicando de forma eficaz lo que se quiere expresar.

Como indicadores de logro, las personas deben poseer las capacidades necesarias para comunicarse de forma oral y escrita en múltiples situaciones comunicativas y para regular su propia comunicación a los requisitos de la situación. Por eso, se deben evaluar las habilidades para distinguir y utilizar distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda y formular y expresar los propios argumentos orales y escritos de una manera convincente y adecuada al contexto.

La competencia incluye, además de la "lengua de enseñanza', otras lenguas del país (lengua de la Comunidad Autónoma o el castellano) y las lenguas extranjeras. Por tanto, la com petencia pretende ser plurilingüe, de modo que favorezca la interdependencia lingüística (las estrategias y habilidades aprendidas en una lengua pueden activarse cuando se necesitan utilizar en otra lengua, dado que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan). En la medida en que se conoce otra lengua, se puede participar en prácticas sociales del grupo de esa lengua, comprenderlas y aprender a vivir conjuntamente, por lo que "aprender a usar la lengua de este modo es aprender a usar las prácticas sociales y culturales vinculadas a dicha lengua' (Pérez Esteve y Zayas, 2007). De hecho los bloques de contenidos entre las lenguas, en el currículo oficial de la LOE en España son similares, según aparece en el Cuadro 4.2.

Cuadro 4.2. Bloques de contenido de las áreas lingüísticas en Secundaria Obligatoria

Lengua castellana y Literatura	*Lengua extranjera*
1. Escuchar, hablar y conversar 2. Leer y escribir 2.1 Comprensión de textos escritos 2.2. Composición de textos escritos 3. Educación literaria 4. Conocimiento de la lengua	1. Escuchar, hablar y conversar 2. Leer y escribir 3. Conocimiento de la lengua 3.1 Conocimientos lingüísticos 3.2 Reflexión sobre el aprendizaje 4. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural

La educación lingüística queremos inscribirla dentro del objetivo general de educar para una ciudadanía democrática que impulsa el Consejo de Europa (Bolívar, 2007a). Las competencias lingüísticas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, en lengua materna y en lenguas extranjeras), como competencias clave (key competencies), foman entonces parte de los conocimientos que todo ciudadano necesita para el trabajo y su realización personal. A su vez, como declaran sucesivos documentos europeos, la enseñanza y aprendizaje de las lenguas son elementos clave para facilitar la integración y la movilidad en Europa, en el objetivo de una ciudadanía europea plurilingüe y el acceso de los ciudadanos de la UE al multilingüismo. De ahí la propuesta reciente de promover el multilingüismo y preservar la diversidad lingüística de la UE, para fomentar el diálogo intercultural y la comprensión mutua.

Por una parte, el plurilingüismo y la diversidad lingüística contribuyen decididamente a la comprensión mutua, la ciudadanía democrática y la cohesión social, entre otros. Por otra, la educación lingüística fomenta, al igual y en paralelo a la educación para la ciudadanía, unas actitudes de participación, ponerse en lugar del otro, solidaridad, etc. Por último, en un contexto crecientemente multicultural, la educación ha de ser multilingüe y multiétnica. La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, como vehículos culturales, permiten el "diálogo de culturas", como lugar de encuentro entre la cultura materna y la extranjera, que se incrementa cuando hay alumnos con varias lenguas en el aula.

En el caso de la competencia en comunicación lingüística supone que "todo ciudadano sea capaz de comunicarse en un mínimo de dos lenguas, además de la materna', según declaró el Consejo Europeo de Barcelona (marzo, 2002), al menos a nivel de usuario básico (A2) y, si es posible, usuario independiente (B 1). Las competencias multilingües y la capacidad de comunicación en varias lenguas forman hoy parte de las competencias

básicas que todo ciudadano, sin riesgo de exclusión en un mercado laboral globalizado, debe poseer. Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, aprobado por el Consejo de Europa (2002), posibilita una enseñanza y evaluación común; complementado con el Portfolio Europeo de las Lenguas, inmerso en el aprendizaje permanente y en el Marco Europeo de Cualificaciones. Todo ello se completará con el proyecto actual de elaborar un Indicador Europeo de Competencia Lingüística.

El proceso de aprendizaje de una lengua supone, al tiempo, el diálogo con una cultura de la que es reflejo la lengua. De ahí que aprender otras lenguas es comprender otras culturas, base para un respeto y educación intercultural. Una educación plurilingüe y pluricultural contribuye a aceptar las diferencias, establecer relaciones constructivas con los demás, asumir responsabilidades o ponerse en lugar del otro, oponiéndose a cualquier actitud de xenofobia o racismo. Aprender otras lenguas (y culturas) es un primer paso para el respeto hacia las mismas. Este enfoque plurilingüe es apoyado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Así señala que "conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla un competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan".

4.2.2. Competencia matemática

Presentación y relevancia

La competencia matemática se refiere a las capacidades de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando resuelven o enuncian problemas matemáticos en una variedad de situaciones y dominios. PISA (2006) la define de la siguiente manera:

> La capacidad de un individuo para identificar y entender el rol que juegan las matemáticas en el mundo, emitir juicios bien fundamentados y utilizar las matemáticas en formas que le permitan satisfacer sus necesidades como ciudadano

> constructivo, comprometido y reflexivo (p. 74).

Por eso, podemos entenderla como aplicar conocimientos matemáticos en tareas cotidianas y específicas, en formas que permitan satisfacer las necesidades de las personas como ciudadanos en los diferentes ámbitos. La definición no se refiere solamente al dominio de un nivel básico de conocimiento de las matemáticas, limitado al ámbito académico como problemas exclusivamente escolares, más bien incide en la capacidad de utilizar las matemáticas en situaciones que van de lo cotidiano a lo inusual y de lo simple a lo complejo.

Desde esta perspectiva amplía:

> La competencia matemática consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral (MEC, 2006: 93).

El alumno ha de ser capaz de resolver problemas, aplicando el razonamiento lógico y matemático a situaciones de la vida real, para satisfacer sus necesidades. Los conocimientos y destrezas matemáticas no se justifican por sí mismos, sino en cuanto funcionalmente contribuyen a resolver situaciones de la vida real. No existe un punto de inflexión a partir del cual los alumnos puedan considerarse competentes en matemáticas, sino que hay diferentes niveles de competencia matemática relacionados con la capacidad propia para analizar, razonar y comunicarse con eficacia al utilizar las matemáticas. Por su parte, de modo similar, el Marco de Referencia Europeo sobre competencias clave (2006) la define como

> la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos. La competencia matemática entraña - en distintos grados - la capacidad y la voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas).

Dimensiones

La capacidad crucial implícita en esta noción de la competencia matemática es la de plantear, formular, resolver, e interpretar problemas empleando las matemáticas dentro de una variedad de situaciones y contextos. Estos contextos van desde los puramente matemáticos a aquellos que no presentan ninguna estructura matemática aparente. Forman parte de la competencia matemática los siguientes aspectos:

-El conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos (números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana.

-La puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de diversas informaciones: procesos agrupados en destrezas de reproducción (comprensión, acceso e identificación); conexión (análisis y valoración, aplicación); y reflexión (juicio y valoración, síntesis y creación).

-La disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

Desde el enfoque funcional adoptado, acorde con PISA, las dimensiones principales que configuran la competencia matemática se centran sobre los fenómenos del mundo real que llevan a un tratamiento matemático, cómo las herramientas son funcionales, tanto por los usos en que se ven implicadas como por las cuestiones a que dan respuesta (Rico y Lupiáñez, 2008). Este carácter instrumental o funcional del conocimiento matemático es el que permite aplicarlo de forma variada, reflexiva y perspicaz a una multiplicidad de situaciones de los más diversos tipos.

Cuadro 4.3. Dimensiones de la Competencia Matemática

Dimensiones	*Ejemplos de indicadores de logro*
1. Desarrollo de habilidades de cálculo y operaciones matemáticas	1.1. Conoce y maneja los elementos matemáticos básicos, aplicándolos en situaciones reales o simuladas 1.2. Aplica correctamente los operaciones o procesos que resuelven un problema de rutina 1.3. Se expresa y comunica en lenguaje matemático con claridad y precisión 1.4. Aplica algoritmos de cálculo o elementos de lógica, que permiten razonar matemáticamente
2. Conocimientos cuantitativos y espaciales de la realidad	2.1. Utiliza los conocimientos numéricos para realizar cálculos, comprender y comunicar mensajes en diferentes contextos de la vida 2.2. Utiliza nociones geométricas y sistemas de representación espacial para interpretar y resolver problemas 2.3. Utiliza el conocimiento de las formas y relaciones geométricas para describir y resolver situaciones cotidianas 2.4. Selecciona las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad.
3. Integración de conocimientos en la resolución de problemas	3.1. Integra el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para resolver problemas no rutinarios 3.2. Identifica una situación-problema, sus componentes, aplica los procesos oportunos para su resolución 3.3. Emplea definiciones, conceptos, demostraciones, teoremas, propiedades o leyes 3.4. Transfiere conocimientos matemáticos en otras áreas para identificar patrones en problemas similares
4. Resolución de situaciones problema	4.1. Pone en práctica procesos de razonamiento que le lleven a la obtención de información o a la solución de problemas 4.2. Utiliza los elementos y razonamientos matemáticos para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan 4.3. Identifica los elementos, selecciona la estrategia y los procesos algorítmicos y heurísticos para la resolución de problemas 4.4. Identifica y enjuicia la lógica y validez de las argumentaciones e informaciones

Las ideas o campos principales en los que se dividen los contenidos de la competencia matemática, desde PISA (2006), son cuatro: cantidad, espacio y forma, cambios y relaciones, e incertidumbre. Como señala "por medio de estas cuatro ideas, el contenido matemático queda organizado en un número de áreas lo bastante amplio como para

garantizar que los ejercicios de la prueba cubren el currículo en su conjunto, pero a su vez lo bastante reducido para evitar que una división excesivamente meticulosa pudiera obrar en contra del propósito de centrar el estudio en problemas basados en situaciones reales" (p. 86).

Además de los contenidos sobre los que versan los problemas matemáticos, están las capacidades o procesos puestos en juego en su resolución. PISA ha optado por elaborar tres grupos de capacidades: el grupo de reproducción, el grupo de conexiones y el grupo de reflexión. Las capacidades del primer grupo, como indica su nombre, comportan básicamente la reproducción de conocimientos que ya han sido practicados. Incluyen, por tanto, los tipos de conocimiento que suelen practicarse en las evaluaciones estándar y en las pruebas escolares: representaciones y definiciones estándar, cálculos y procedimientos rutinarios. El grupo de conexiones se basa en el primero pero abordan ya problemas cuyas situaciones no son rutinarias, aunque sigan presentándose en unos marcos familiares o casi familiares, requiriendo una integración o conexión (construcción de modelos; solución, traducción e interpretación estándar de problemas, métodos múltiples claramente definidos). Por último, el tercero exige un elemento de reflexión sobre los procesos que se emplean en la solución de un problema. Esto se relaciona con la capacidad de los estudiantes para plantear estrategias de solución y aplicarlas a unos marcos de problema que contienen más elementos y suelen ser más originales (problemas de nivel complejo; reflexión e intuición; enfoque matemático original; métodos múltiples complejos; generalización).

Trabajar la competencia

De acuerdo con lo anterior, una operativización de la competencia matemática debiera recoger ambas dimensiones (contenidos y capacidades o procesos, como resolución de problemas), al tiempo que la orientación general de aplicación a los problemas cotidianos. En todo caso, la resolución de problemas es el núcleo central del currículo matemático. Trabajar desde la competencia matemática requiere ofrecer experiencias que estimulen la curiosidad de los estudiantes y construyan confianza en la investigación, la solución de problemas y la comunicación. Suele haber un consenso en priorizar los siguientes contenidos: formular y resolver problemas, ser capaces de cuantificar situaciones, razonar acerca de los números, entender el razonamiento proporcional, comprender y usar símbolos para comunicarse, tener un conocimiento geométrico apropiado, procesar

información, leer e interpretar tablas y gráficas, tratar lo incierto, tomar decisiones a partir de datos, utilizar las nuevas tecnologías.

El diseño y selección de tareas escolares es la función más relevante del docente, siempre que esté en relación con los objetivos a conseguir. Como mantienen Rico y Lupiáñez (2008: 351), "las tareas ponen en juego diferentes conceptos y procedimientos, por ello el profesor las debe analizar y organizar cuidadosamente. Por otro lado, el contenido matemático debe concretarse en una serie de objetivos especificados que expresen de manera precisa cuáles son las expectativas de aprendizaje que el profesor establece sobre el mismo. Finalmente, los objetivos han de contribuir al desarrollo paulatino de las competencias matemáticas. De este modo las tareas también resultan coherentes con el significado de esas competencias" (p. 351).

Una larga tradición en la enseñanza de la matemática ha hecho que ésta se haya limitado, en gran medida, al ámbito académico, siendo el marco epistemológico de la matemática el que ha colonizado todos los restantes ámbitos de que habla PISA (Goñi, 2008). Por eso, no basta enseñar conocimientos matemáticos, sino ampliar los contextos de uso sociales, llegando a formar parte de la propia determinación de contenidos, determinados según el nivel y etapa educativa. Al final, si estamos hablando de competencias básicas "de la ciudadanía', también en matemáticas debe importar capacitar al ciudadano para moverse en este ámbito en nuestras sociedades.

4.2.3. Conocimiento e interacción con el mundo físico

En la propuesta de la Unión Europea esta competencia aparece unida a la matemática ("Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología"), es decir, todo el ámbito propiamente científico unificado. Igual sucede en el currículo francés ("Los principales elementos de matemáticas y de la cultura científica y tecnológica', se le denomina oficialmente). Sin embargo, personalmente, considero acertada la separación en el contexto español dado que, a nivel general y con una larga tradición, se consideran como dos ámbitos científicos diferenciados. Al situarla como competencia básica, se estima que los conocimientos científicos deben formar parte de la cultura básica de la ciudadanía para una adecuada inserción en la sociedad, disfrutar solidariamente de los logros de la humanidad y para participar en la toma de decisiones fundamentadas en torno a los problemas locales y globales a los que se ha de hacer frente. Debe, entonces,

formar parte de esta competencia todo aquello que se considera importante que los ciudadanos sepan, valoren y sean capaces de realizar en situaciones que comportan un contenido científico o tecnológico, como dice PISA.

La competencia se refiere a un conjunto de dimensiones que, en torno a la comprensión del mundo físico, conciernen tanto a su explicación como a la mejora y preservación del medio natural, de las demás personas y del resto de los seres vivos. PISA (OCDE, 2006) define lo que llama "competencia científica' del siguiente modo:

> Hace referencia a los conocimientos científicos de un individuo y al uso de ese conocimiento para identificar problemas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas sobre cuestiones relacionadas con la ciencia. Asimismo, comporta la comprensión de los rasgos característicos de la ciencia, entendida como un método del conocimiento y la investigación humana, la percepción del modo en que la ciencia y la tecnología conforman nuestro entorno material, intelectual y cultural, y la disposición a implicarse en asuntos relacionados con la ciencia y con las ideas de la ciencia como un ciudadano reflexivo (p. 13).

Esto implica capacidades para desenvolverse e intervenir adecuadamente en ámbitos muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para comprender el mundo, con los conocimientos científicos que proporciona la ciencia. El conocimiento se pone al servicio de determinadas actitudes en relación con el entorno natural, como el uso responsable de los recursos naturales, la conservación del medio ambiente y de la biodiversidad y la valoración de la incidencia de la acción humana en la biosfera. Se trata de desarrollar una cultura ecológica con un conjunto de hábitos y actitudes que den lugar a asumir responsabilidades para preservar el medio ambiente y conservar el entorno natural. Además, en el ámbito de la salud son esenciales también las actitudes asociadas al mantenimiento de un régimen de vida saludable, a una adecuada alimentación y al rechazo al consumo de sustancias nocivas. Comprender el medio natural se vincula con promover una actitud de uso responsable de los recursos naturales, un consumo racional y responsable de los productos y el fomento de la cultura de protección de la salud como elemento clave de la calidad de vida de las personas.

Esta competencia, en sentido de PISA, se puede denominar alfabetización científica,

en la medida que busca la familiarización con la naturaleza y las ideas básicas de la ciencia, facilitando actitudes responsables dirigidas a sentar las bases de un desarrollo sostenible. La competencia, pues, consiste en aplicar conocimientos sobre las ciencias físicas, naturales y biológicas para comprenderlas y poder explicar lo que sucede, al tiempo que comportarse de manera que se fomente la salud personal, de los seres con quienes el individuo se relaciona y del medio ambiente. Como dice el currículo español:

> En definitiva, esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

La competencia la hemos dividido en cuatro grandes elementos: conocimiento, interacción, conservación y salud. Se requiere el aprendizaje de los conceptos básicos que permiten el análisis de los fenómenos y procesos naturales mediante los cuales se producen las transformaciones en la naturaleza y, en general, de las acciones humanas en esas transformaciones. En segundo lugar, interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

Cuadro 4.4. Dimensiones de Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico

Dimensiones	*Ejemplos de indicadores de logro*
1. Conocimiento y comprensión de los procesos naturales	1.1. Conoce los principios básicos de la naturaleza (conceptos, procesos y métodos) y los emplea para interpretarla 1.2. Utiliza el conjunto de conocimientos para analizar y valorar las repercusiones del desarrollo y aplicación de la tecnología 1.3. Aplica, en la resolución de problemas, estrategias coherentes con los procedimientos de las ciencias 1.4. Comprende y expresa mensajes con contenido científico utilizando el lenguaje oral y escrito apropiado
2. Interacción entre el ser humano y el entorno	2.1. Comprende y valora la incidencia de la ciencia y la tecnología en el entorno 2.2. Aplica conocimientos y procedimientos para dar respuesta a problemas individuales y colectivos del medio ambiente 2.3. Resuelve problemas generados por la interacción humana en el mundo físico 2.4. Identifica los factores sociales que repercuten negativamente en el medio físico
3. Conservación del medio ambiente	3.1. Identifica los componentes de un ecosistema, valora su diversidad, así como las acciones para preservarlo 3.2. Cuida y usa responsablemente los recursos naturales y el medio ambiente 3.3. Aplica estrategias que favorezcan el mantenimiento del equilibrio en el entorno natural 3.4. Aplica conocimientos y metodologías científicas para apoyar la conservación del medio ambiente
4. Conocimiento y actitud para promover una salud individual y colectiva	4.1. Conoce el cuerpo humano y sus funciones 4.2. Manifiesta actitudes y hábitos favorables a la promoción de la salud individual y colectiva 4.3. Sabe hacer frente a los riesgos de la sociedad actual en aspectos relacionados con la alimentación, el consumo, las drogodependencias y la sexualidad 4.4. Promueve proyectos favorables a la salud y el medio ambiente

Trabajar la competencia

Esta competencia incluye tres grupos de habilidades, capacidades o competencias, que se espera que hayan desarrollado los estudiantes de 10 y 14 años (MEC, 2009: 116):

-Identificar temas científicos. Es decir, reconocer preguntas o problemas sobre los cuales es posible investigar científicamente, identificar palabras clave para buscar información relacionada con el mundo físico o la interacción con él, y reconocer las

características clave de la indagación científica.

-Explicar científicamente fenómenos del mundo físico. Implica aplicar conocimientos sobre el mundo físico a una situación dada, describir fenómenos del mundo físico de forma científica, interpretar fenómenos de forma científica y predecir cambios, e identificar convenientemente descripciones, explicaciones y predicciones en relación con el mundo físico.

-Utilizar pruebas científicas. Comprende interpretar pruebas científicas, identificar las suposiciones, las pruebas y los razonamientos que hay detrás de las conclusiones, elaborar y comunicar conclusiones, y reflexionar sobre las implicaciones sociales de los desarrollos científicos y tecnológicos.

Por lo demás, como ha puesto de manifiesto la psicología del desarrollo, la adquisición de estas destrezas y habilidades es progresiva, por lo que su grado de adquisición no es el mismo a los 10 que a los 14 años.

La actitud desempeña en esta competencia un papel muy relevante. La comprensión de la interacción con el espacio físico debe conducir a ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, las modificaciones que introducen y la necesidad de procurar la conservación de los recursos y la diversidad natural. En relación con el propio cuerpo, es necesario el conocimiento de los beneficios para la salud de determinadas prácticas (ejercicio físico, seguridad, higiene) y de los riesgos de determinados hábitos dependientes de actividades profesionales o personales (formas de alimentación, prácticas antihigiénicas, consumo de sustancias tóxicas, etc.) y de los riesgos para el medio ambiente de determinadas actividades humanas.

Se demanda, entonces, que la educación fomente que las personas y las comunidades tomen conciencia de las repercusiones e impactos que provocan determinados comportamientos, activando competencias y valores de los que se deriven actitudes y comportamientos congruentes con la ética ecológica que se precisa para participar en la construcción de un desarrollo humano sostenible. Un desarrollo ecológico se apoya en un conjunto de valores (responsabilidad, sostenibilidad, salud, supervivencia, civismo, autocontrol, etc.), especialmente relacionados con una responsabilidad por el medio ambiente y el desarrollo sostenible, entendido este último como satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad y las oportunidades de las

generaciones futuras.

4.2.4. Tratamiento de la información y competencia digital

Presentación y relevancia

La "alfabetización en información" (si se quiere evitar -ya muy extendido - el más anglófilo de "alfabetización informacional", correspondiente a Information Literacy) consiste - según una aceptada conceptualización - en adquirir la capacidad de saber cuándo y por qué se necesita información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética. El concepto mismo de alfabetismo, como hemos dicho antes con motivo de PISA, inicialmente referido a la cultura escrita, está en proceso de transformación para expandirse a otros alfabetismos relacionados con la cultura tecnológica y la sociedad de la información ("multialfabetismos"). Como tales requieren elementos propios y específicos de esta cultura informacional y digital, que deben ser explícitamente cultivados por la educación. Como dicen Lankshear y Knobel (2008: 31), "la pedagogía de los multialfabetismos se ocupa decididamente de cómo está modificando la diversidad cultural y lingüística y el creciente impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación lo que se pide a los aprendices en relación a lo que aquí hemos llamado dimensiones operacionales y culturales de los alfabetismos".

Los nuevos retos educativos en el siglo xxi exigen una alfabetización científica, digital y tecnológica de toda la población. En este sentido, el estudiante utilizará adecuada, pertinente y críticamente la tecnología con el fin de optimizar, aumentar su productividad, facilitarle la realización de diferentes tareas y potenciar sus procesos de aprendizaje. Por otra parte, vinculado con lo anterior, en la Sociedad de la Información, las Tecnologías de la Información han adquirido tal grado de desarrollo que forman parte de los propios procesos productivos y sociales. Ser competente en la utilización de las TIC supone emplearlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Como tal, requiere habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. A la vez, exige hacer un uso crítico de ellas así como de la información y conocimiento que generan, en especial a través de Internet.

La nueva alfabetización se viene a integrar en las primeras (lectoescritura y otros

alfabetismos científico o matemático), no a sustituirlas. Participar activamente en la Sociedad de la Información requiere el desarrollo de esta competencia, por lo que forma parte de las competencias básicas para un aprendizaje a lo largo de la vida. A su vez, esta competencia precisa una actitud de juicio y curiosidad críticos, un interés por las cuestiones éticas y el respeto por la seguridad y la sostenibilidad, en particular por lo que se refiere al progreso científico y tecnológico en relación con uno mismo, con la familia, con la comunidad y con los problemas globales.

Dimensiones

Se ha querido explícitamente en el título ("tratamiento de la información y competencia digital') subrayar que no basta una alfabetización tecnológica o digital (como está en el enunciado de esta competencia en la Unión Europea); en sentido amplio, un adecuado uso de la primera requiere una competencia en el tratamiento de la información, pues la comprensión y evaluación de la información es un prerrequisito para un uso adecuado de las herramientas tecnológicas que mediatizan el acceso y uso de la información. El currículo español la entiende en este sentido, más allá del dominio digital, como

> disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse (MEC, 2006).

Los aprendices del nuevo milenio, que son ya nativos digitales, precisan un conjunto de habilidades, como las que señala el texto anterior, para estar digitalmente alfabetizados. No basta ser un usuario habitual de los medios digitales, es preciso saber buscar y seleccionar críticamente la información (no toda tiene igual valor) para transformarla en conocimiento. En muchos casos, es preciso ir de la mera manipulación de la tecnología a una ampliación de usos y manejo de la información al servicio del aprendizaje. Las herramientas tecnológicas empleadas y los procesos mentales desplegados deben ir conjuntados al servicio una ciudadanía competente digitalmente y preparada para participar activamente en los procesos sociales. Para salir de la condición

de simples receptores pasivos de los medios y hacer un uso inteligente y crítico, propio de una ciudadanía educada, deben adquirir la capacidad de seleccionar las informaciones de acuerdo con unos valores propios. No basta, entonces, buscar información utilizando la tecnología digital, deben saber considerar en ella el criterio de autoridad, de confiabilidad y de validez de la información.

Además de una visión instrumental o artefactual de la tecnología, que suele ser la más común; otras visiones contemplan la tecnología como un sistema complejo con una serie de componentes heterogéneos que se relacionan entre sí (instrumentos, personas y medio ambiente). La tecnología se ha entendido de tres grandes formas: por un lado, ciencia aplicada; por otro lado, como capacidades y destrezas necesarias para realizar las tareas productivas y, sobre todo, en los propios artefactos elaborados. Un concepto más amplio de la tecnología, que permite situarla en su contexto social, es considerarla como un sistema, teniendo en cuenta también las implicaciones tecnológicas sociales y ambientales.

Las dimensiones de la competencia que expresan diferentes habilidades relacionadas con ella son, entre otras, búsqueda, selección, registro, análisis, representación y comunicación de la información. Si es preciso buscar y seleccionar información de manera eficaz, de modo paralelo, se debe saber transformar en conocimiento, es decir, analizar e interpretar con significado dicha información. El Cuadro 4.5 delimita las principales dimensiones y ejemplos de realización.

Cuadro 4.5. Dimensiones de Tratamiento de la Información y Competencia Digital

Dimensiones	*Ejemplos de indicadores de logro*
1. Buscar, encontrar y seleccionar información de manera eficaz	1.1. Comprende la información que se precisa, por qué y las posibles limitaciones asociadas 1.2. Es capaz de identificar qué recursos están disponibles y cómo acceder a ellos 1.3. Tiene habilidad para buscar y seleccionar información digital y no digital con eficacia, identificando la información relevante 1.4. Emplea la tecnología con juicio crítico (ética, seguridad, confiabilidad y sostenibilidad)
2. Comprender la información y generar documentos digitales	2.1. Obtiene y evalúa información que le genera, refuerza o amplía conocimientos 2.2. Produce, presenta e intercambia información de manera crítica y sistemática 2.3. Es capaz de evaluar la información por su autenticidad, corrección, actualidad, valor y sesgo 2.4. Analiza y trabaja con la información para ofrecer resultados o desarrollar nuevo conocimiento 2.5. Genera documentos con la información que ha adquirido aplicando los métodos más eficaces disponibles
3. Comunicarse efectivamente a través de redes digitales	3.1. Se comunica y comparte la información de manera adecuada a la propia información, al público al que te diriges y a la situación concreta 3.2. Identifica y manipula correctamente el equipo apropiado para cada situación 3.3. Utiliza el ordenador para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información 3.4. Diseña soluciones y explica el razonamiento utilizado
4. Colaborar con otros y participar en la vida pública a través de la red	4.1. Modifica o diseña nuevos procesos de producción 4.2. Participa activamente en la vida pública a través de la red 4.3. En su utilización de las redes tiene en cuenta aspectos éticos, de seguridad, efectividad y sostenibilidad 4.4. Considera en la información criterios como autoridad, confiabilidad y validez de la información

La alfabetización es la habilidad de leer y manejar información escrita, además de escribir apropiadamente en contextos varios. También implica la integración del habla, la escucha, el visionado y el pensamiento crítico con la lectura y escritura, e incluye el conocimiento cultural que permite a un ponente, escritor o lector reconocer y usar el lenguaje de manera correcta en diferentes situaciones sociales. Como tal, tiene una dimensión instrumental, cognitiva, sociocomunicacional y ética.

Trabajar la competencia

La competencia en información y digital debe trabajarse integrada en todas las áreas curriculares, lo que no excluye que pueda haber un tiempo y espacio curricular para enseñar determinados procesos necesarios y previos a su empleo en las áreas. Además, su dominio se consigue mejor cuando se hace en el contexto de las necesidades que se tengan en el desarrollo de los propios programas, de modo que no se les enseñe a informarse en abstracto, sino trabajando con preocupaciones y motivaciones concretas.

Si bien la comprensión lectora continúa siendo la llave de acceso del conocimiento, el alfabetismo en textos electrónicos supone una profunda transformación de los procesos y prácticas lectoras (lugar del texto y papel del lector; modos de leer y escritura; gestionar textos digitales), lo que requiere habilidades específicas para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, objeto de enseñanza-aprendizaje. Los "Aprendices del Nuevo Milenio", por emplear el título de un proyecto relevante de la OCDE, que hacen un uso continuado de las tecnologías digitales, tienen un desarrollo de las competencias intelectuales y de las capacidades cognitivas específico: acceder a la información principalmente a partir de fuentes no impresas, sino digitales; dar prioridad a las imágenes en movimiento y a la música por encima del texto; sentirse cómodos realizando tareas múltiples simultáneamente; obtener conocimientos procesando información discontinua y no lineal. En este contexto, los "emigrantes digitales" (en su mayor parte sus profesores y maestras) tienen que desarrollar todo lo que significa esta competencia de la ciudadanía del siglo xxi.

En cualquier caso el problema actual ya no es tanto incorporar la tecnología al aula, cada vez más generalizada en el aula y - sobre todo - en las vidas cotidianas de los alumnos y alumnas, cuanto la metodología de enseñanza a emplear con estos "aprendices del nuevo mile nio". La alfabetización es el dominio flexible y sostenible de distintas prácticas, aplicadas a textos tradicionales y nuevas tecnologías de la comunicación a través del lenguaje hablado, impreso y los multialfabetismos. El currículo escolar y las actividades en el aula "no deben ser rehenes del cambio tecnológico en el plano de los artefactos", como dicen Lankshear y Knobel (2008: 196), sino que deben hacerse mediante un tratamiento integrado. Así, la elaboración de planes y proyectos de trabajo destinados a la resolución de situaciones problemáticas, la construcción del conocimiento a partir del análisis de los resultados, etc. Además, el aprendizaje escolar de esta competencia debe integrar los usos que los alumnos hacen fuera de la escuela.

4.2.5. Competencia social y ciudadana

Presentación y relevancia

Esta competencia, junto con Educación para una Ciudadanía democrática, es expresión de una preocupación en las sociedades actuales por una educación para el ejercicio activo de la ciudadanía informada, responsable y democrática. Desde esta perspectiva, se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, lo que entraña pensar y actuar teniendo presente la perspectivas de los otros. Ante la creciente diversidad cultural y múltiples presencias (racial, étnica, cultural) que habitan la escuela, la ciudadanía puede convertirse en factor de integración, renovando en la coyuntura actual los objetivos de la educación pública (Bolívar, 2007a). La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

Entendemos esta competencia social como todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para relacionarse y participar de una forma activa y constructiva en la vida social. Como tal responde a la necesidad creciente de educar a las jóvenes generaciones en valores ciudadanos. Junto con la comunidad, la escuela tiene como misión superar el "déficit cívico" de los jóvenes (desconocimiento de información básica para desenvolverse como ciudadanos o desapego por la vida política), promoviendo conocer la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En suma, los valores necesarios para desarrollar una ciudadanía democrática. Para eso, la escuela - junto con la comunidad - ha de socializar en la enseñanza de los valores presentes en la convivencia democrática, así como promover la tolerancia y comprensión entre los distintos grupos culturales, y una tercera dirección se dirige a la participación activa. La cuestión es cómo puede la escuela preparar a los alumnos para participar activamente y comprometerse como ciudadanos en una sociedad democrática, y hacerlo desde criterios.

La "competencia social y ciudadana" agrupa aquellas competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas que permitan comprender la realidad social, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como contribuir a su mejora. La "capacitación para ciudadanía" comprende la participación activa y responsable en todos los ámbitos de la vida (social, político, económico y cultural). Esta capacidad se muestra y apoya, entre otros, por conocimientos y comprensiones, valores y actitudes, habilidades y competencias, creatividad e implicación. Ser un ciudadano capaz de actuar no consiste en poseer dichos conocimientos o actitudes, sino tener las competencias para tomar las decisiones oportunas e implicarse en proyectos colectivos.

Dimensiones

La competencia social y ciudadana, como las restantes, está compuesta de un conjunto de dimensiones que deben ser distinguidas para operativizar después. En la propuesta de Marina y Bertomeu (2007) la cifran en aprender a convivir, que desglosan en ocho factores: conciencia de vinculación social; autonomía personal (responsabilidad, autocontrol, asertividad, competencia moral); comunicación, comprensión y empatía; cooperación y colaboración; resolución de conflictos; sentimientos prosociales (solidaridad, altruismo, compasión, conductas de ayuda); respeto hacia todo lo valioso; y responsabilidad y participación política. Por su parte, el MEC (2009), en su análisis para la evaluación diagnóstica la organiza en torno a tres núcleos clave:

-La autonomía personal, que permite al ciudadano obtener la información pertinente, estar en condiciones de analizarla e interpretarla y comprenderla con éxito y, en consecuencia, actuar, elaborar opiniones, juicios y tomar decisiones de forma razonada y responsable.

-La convivencia con los otros ciudadanos, que exige poder expresar ideas de forma argumentada, estar en situación de poder comprender el punto de vista de los otros (empatía) y resolver contradicciones y conflictos mediante el diálogo y la mediación.

-La participación democrática, que exige conocer y asumir los derechos y deberes de una sociedad democrática, participar y tomar iniciativas ciudadanas en el marco de la convivencia democrática, mostrar una actitud cooperativa, solidaria y respetuosa

con la sociedad, el medio natural y el patrimonio cultural y hacer compatible la identidad propia con la de otros pueblos, lo cual permite a su vez fomentar la convivencia y la paz.

Por tanto, para una mayor cohesión social, es preciso que las personas tengan la competencia de interactuar con otros de modo cooperativo y responsable. Esta demanda se incrementa ante la diversidad cultural y étnica. Comprender la importancia del respeto mutuo y la aceptación de las diferencias se convierte en un objetivo de primer orden en la educación. La competencia social y ciudadana comprende, de acuerdo con la descripción que se formula en el currículo oficial, tres dimensiones: a) cognitiva: comprender la realidad social en que se vive; b) habilidades o procedimientos: cooperación, participación o convivencia; y c) actitudes: compromiso activo en su mejora. No obstante, la competencia comprende justamente la integración de los tres componentes y, sobre todo, movilizarlos ante situaciones y dar la respuesta adecuada.

El objetivo es socializar en la enseñanza de los valores presentes en la convivencia democrática; para otros, la tarea principal es promover la tolerancia y comprensión entre los distintos grupos culturales, y una tercera dirección se dirige a la participación activa. La cuestión es cómo puede la escuela preparar a los alumnos para participar activamente y comprometerse como ciudadanos en una sociedad democrática, y hacerlo desde criterios autónomos. Además de una fase en el desarrollo evolutivo (desarrollo prosocial), la competencia social y cívica comprende un conjunto de dimensiones, centradas en la esfera interpersonal y social, cognitivas, destrezas y actitudes. Siguiendo, como orientación inicial, la descripción semántica que formula el Ministerio en el decreto de enseñanzas mínimas, que podemos representar en el Cuadro 4.6.

Esta competencia hace posible comprender la realidad en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse activamente en su mejora. La competencia social de relación y participación en los ámbitos social e interpersonal requiere, en primer lugar, comprender los códigos de conducta, las normas y usos generalmente aceptados. Son elementos de esta competencia mantener relaciones solidarias, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes. Esta competencia se basa en una actitud de cooperación entre los diferentes grupos de personas, desde una perspectiva igualitaria.

Cuadro 4.6. Dimensiones de la competencia Social y Cívica

Dimensiones	*Ejemplos de indicadores de logro*
1. Comprender la realidad social	1.1. Comprende las sociedades actuales, valora y ejerce los derechos y deberes como ciudadano en un sistema de democracia 1.2. Reflexiona, de forma crítica y razonada, sobre los hechos y problemas 1.3. Es consciente y estima la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad 1.4. Conoce y emplea sistemas de valores como la Declaración de los Derechos Humanos en la construcción de un sistema de valores propio
2. Interrelación y convivencia pacífica	2.1. Diferencia las distintas situaciones entre lo correcto y lo incorrecto cívicamente y actúa de acuerdo con ellas 2.2. Muestra respeto hacia las convicciones de cada grupo social o comunitario 2.3. Mantiene actitudes constructivas, solidarias y responsables con los demás 2.4. Utiliza el juicio moral para elegir y tomar decisiones sobre cómo comportarse ante situaciones
3. Respeto mutuo y aceptación de las diferencias	3.1. Es capaz de ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio 3.2. Posee habilidades sociales y sabe resolver los conflictos de manera constructiva 3.3. Demuestra respeto y tolerancia hacia los hábitos y costumbres de las diferentes culturas 3.4. Valora la diferencia y reconoce la igualdad de derechos, en particular de hombres y mujeres
4. Ejercicio de la ciudadanía democrática y contribuir a la mejora	4.1. Comprende y practica los valores de las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, responsabilidad, participación y ciudadanía) 4.2. Contribuye a la construcción de la paz y la democracia 4.3. Dispone de una escala de valores construida de forma reflexiva, crítica y dialogada y la usa de forma coherente para afrontar una decisión o conflicto 4.4. Practica el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos

Trabajar la competencia

La competencia social y cívica, como la Educación para la Ciudadanía, no puede reducirse a una asignatura, es - por el contrario - tarea de todo el centro educativo (ethos o cultura, participación, acción conjunta compartida) y, más allá, un asunto de la

comunidad (familia y municipio), como hemos defendido en un libro (Bolívar, 2007a). Para educar cívicamente se han de aprovechar todos los espacios educativos de la escuela y de la ciudad. Específicamente es preciso asegurar la coordinación entre tres niveles:

a)Nivel institucional: el centro escolar como espacio de acción conjunta, que queda plasmado en el Proyecto Educativo, en el Plan de Convivencia y en el Plan de Acción Tutorial. Estos tres planes o proyectos, cuando dejan de ser meros documentos para ser expresión de los compromisos alcanzados, son los espacios privilegiados para educar para la ciudadanía.

b)Nivel curricular la enseñanza de la EpC en Primaria y en Secundaria, así como en el desarrollo de las restantes materias.

e)Ampliar escenarios y campos de actuación: la EpC aspira - en un nuevo "pacto" educativo - a ampliarse y conjuntarse en el ámbito de la familia (Escuelas de padres y madres, AMPA), el barrio (Asociaciones), organizaciones no gubernamentales (acciones educativas conjuntas), y la ciudad ("ciudades educadoras", "Proyecto educativo de ciudad", "pacto cívico" de Ayuntamientos).

La competencia social y ciudadana se juega, pues, en estos tres planos, que cuando están coordinados suman y, cuando cada uno va por un lado, aminoran lo que se pueda hacer en uno de ellos. Formar ciudadanos significa, entonces, no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática. Es necesario, además, estructurar el centro y la vida en el aula con procesos de diálogo, debate y toma de decisiones colegiada, en los que la participación activa y la resolución de problemas de la vida en común contribuyan a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas. Es la configuración del centro escolar, como un grupo que comparte normas y valores, la que provoca una genuina educación cívica. Por otro lado, es preciso ir dando pasos decididos para articular los centros entre sí, con las familias y con la comunidad local, que permitan conjuntar el eje Escuela, Familia y Municipio, como estamos desarrollando en el Proyecto Atlántida o se hace en otros proyectos paralelos como "Comunidades de aprendizaje". Por eso, la competencia social y ciudadana (mejor sería decir "cívica') concierne a toda la escuela y, más allá, a la comunidad.

El trabajo con la competencia, pues, no se juega en los contenidos tratados, sino en la

forma misma de tratarlos y, sobre todo, no por el área o materia en sí, sino porque forme parte de un proyecto educativo conjunto del centro educativo. En suma, como ya aprendimos con los temas transversales, están inmersos en las tareas que se planteen y en el ambiente que se viva en el centro. Por eso, más vale tomar como prioritario el nivel institucional (Proyecto educativo, Plan de convivencia, Plan de acción tutorial).

La acción conjunta del Proyecto educativo de escuela es el ámbito privilegiado de Educación para la Ciudadanía, donde se han de vivir los valores que han de "impregnar" una cultura democrática en la vida escolar. Como tal, debe promover procesos (diálogo, deliberación, toma de decisiones colegiada) en el centro y en el aula, donde la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas. De ahí la necesidad de crear espacios relevantes de participación, pues es la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina educación cívica. Por eso, educar a la ciudadanía (incluidas las propias familias) supone primar la participación en todos los ámbitos escolares, como una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación.

Es preciso recuperar el Proyecto de Centro como referente para una acción coordinada, más allá del carácter de documento formal que ha adoptado, en muchos casos, especialmente en la escuela pública. Los requerimientos administrativos (regulación de formatos, contenidos y tiempos) dieron lugar a ser percibido - para una mayoría del profesorado - como una programación burocrática. En su lugar, un planteamiento institucional de la acción educativa es el proceso por el que los miembros, junto con las familias, explicitan, consensúan y determinan los principios específicos y propios que van a guiar de modo compartido la acción educativa de un centro escolar. En ese espacio también se inscribirá la regulación de convivencia, relevante en la formación de la ciudadanía. Al respecto, el Plan de Acción Tutorial desempeña un papel de primer orden en la Educación para la Ciudadanía. Por eso, habrá que orientar y determinar qué acciones se van a realizar en la tutoría, que deberá ser reforzada en horario, apoyos y formación.

Un planteamiento coherente de la Educación para la Ciudadanía requiere ampliar los escenarios y campos de actuación, para extenderse - por ejemplo - al municipio o ciudad. El Proyecto educativo de Centro debe especificar qué entornos y contextos va a

posibilitar para promover el ejercicio de ciudadanía en el centro escolar, como acción conjunta compartida, pero también - mediante su implicación - en la comunidad en la que se vive y educa. De modo paralelo, una dimensión de dicho Proyecto debe referirse a las acciones previsibles para llevar a cabo con las familias y con el entorno. Además de la representación formal en el Consejo Escolar, se deben indagar nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía, en nuevas formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro, incluido el trabajo en clase, haciendo del centro escolar una comunidad de aprendizaje (Bolívar y Guarro, 2007).

4.2.6. Competencia cultural y artística

Presentación y relevancia

Esta competencia, que en la propuesta de la UE se denomina "conciencia y expresión culturales", es de las más amplias, pues puede restringirse a los fenómenos artísticos o ampliarse a toda la "cultura humanista' (como se ha denominado en Francia). Sin embargo, por eso mismo, es una de las más relevantes en la medida en que se remonta de capacidades específicas a la posesión de contenidos y habilidades propiamente humanistas. No se limita, pues, al ámbito de las artes, puesto que incluye la literatura y otras muchas manifestaciones culturales, además del reconocimiento de la diversidad cultural y valoración del diálogo intercultural. Por lo demás, reconocerle el estatus de competencia básica, cuando estas dimensiones han estado minusvaloradas en el currículo formal o relegadas al ámbito de la subjetividad, supone considerar que todo ciudadano debe estar capacitado - en la era de la información, donde se precisan "nuevos alfabetismos" - en estas dimensiones para realizarse personal y socialmente.

En general, supone conocer y apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, valorar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, con el fin de emplearlas como forma de desarrollo y enriquecimiento personal. En este sentido, como señala Andrea Giráldez (2007), si tuviéramos que definir el perfil del alumno que, al final de la etapa de educación secundaria obligatoria, ha adquirido una competencia cultural y artística,

> deberíamos imaginarlo en el marco de la vida cotidiana [...] y describirlo como una persona que se interesa por el mundo de la cultura y el arte, que tiene un

sentido de identidad cultural a la vez que respeta las ideas y formas de expresión de otras culturas y que busca diferentes maneras de conectarse con las distintas formas de expresión artística, ya sea como espectador o expresándose a través de ellas (p. 68).

Dimensiones

Abarca el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que posibilitan conocer y valorar críticamente las manifestaciones culturales y artísticas; expresarse y comunicarse con imaginación y creatividad; valorar y apreciar el patrimonio cultural, las corrientes estéticas, participar en la vida cultural. Comprende conocimientos básicos de las principales obras culturales (literatura, música, artes escénicas y plásticas) e incluye el respeto y valoración positiva de la diversidad cultural y lingüística. Así en el currículo español se afirma que la competencia permite:

> Apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos [...] apreciar la expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, a través de diferentes medios de expresión tales como la música, las artes visuales, las artes escénicas, el lenguaje verbal, el corporal o las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares, y expresarse mediante algunos códigos de los artísticos (MEC, 2006).

Podemos, pues, delimitar las siguientes habilidades:

-Habilidad para expresarse movilizando los propios recursos creativos, de modo que sea capaz de expresar y comunicar, empleando diferentes técnicas artísticas.

-Habilidad para apreciar y disfrutar con las distintas manifestaciones del arte y la cultura, desarrollando una actitud de apertura a la diversidad de la expresión cultural, así como con una conciencia del patrimonio cultural. Desarrollo de un fuerte sentido de identidad combinado con una actitud respetuosa con la diversidad

-Identificar y poner en práctica diversas iniciativas en la actividad artística y cultural, mediante el trabajo colaborativo y a partir de los recursos disponibles, con el fin de

contribuir al enriquecimiento cultural y artístico propio, de la comunidad y de la sociedad.

Cuadro 4.7. Dimensiones de la competencia Cultural y Artística

Dimensiones	*Ejemplos de indicadores de logro*
1. Conocimiento y percepción de los hechos artísticos y culturales	1.1. Conoce, percibe y disfruta ante las manifestaciones artísticas y culturales 1.2. Conoce, aprecia y disfruta del patrimonio artístico y cultural 1.3. Aprecia, comprende y valora las manifestaciones culturales y artísticas 1.4. Valora, reconoce y defiende el derecho a la diversidad cultural y el diálogo intercultural
2. Expresión y creación cultural y artística	2.1. Conoce y utiliza las principales técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos 2.2. Pone en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante los diferentes códigos artísticos 2.3. Manifiesta deseos y voluntad de cultivar la propia capacidad artística 2.4. Valora las manifestaciones artísticas en función del contexto
3. Conocimiento y valoración del patrimonio	3.1. Identifica y reconoce las manifestaciones culturales 3.2. Describe y valora obras significativas del patrimonio artístico 3.3. Participa en la vida cultural de la comunidad 3.4. Valora y respeta las manifestaciones de otras culturas
4. Participación en actividades y proyectos artísticos y culturales	4.1. Planifica y desarrolla proyectos artísticos o culturales de forma cooperativa, en un clima de colaboración 4.2. Elabora un proyecto, articulando debidamente sus fases 4.3. Colabora e intercambia materiales con el fin de mejorar el proyecto 4.4. Presenta conclusiones y líneas de mejora en los proyectos realizados

La competencia comprende, al tiempo, dos dimensiones: conocimiento de conceptos y adquisición de contenidos que contribuyan a comprender las manifestaciones culturales y artísticas, junto con un conjunto de habilidades y actitudes (iniciativa, imaginación, creatividad, capacidad crítica, sensibilidad, sentido estético, etc.) que forman parte de lo que es una persona competente cultural y artísticamente. Si bien algunas áreas (música, educación plástica y visual) tienen una responsabilidad directa, es evidente que no les compete sólo a ellas, sino al conjunto del currículo, junto al aprendizaje informal en la vida.

No obstante, como ya se ha advertido, el asunto no es tanto cómo incluir burocráticamente esta competencia en la programación de todas las áreas, cuanto construir un proyecto educativo en el que se favorece conjuntamente el desarrollo de esta competencia, delimitando también las responsabilidades especiales que tengan en algunas dimensiones las áreas de lengua, música, plástica. Como en su estudio comenta Giráldez (2007: 94), "la contribución al desarrollo y adquisición de la competencia cultural y artística supone la articulación y ampliación de los contenidos que tradicionalmente han formado parte del currículo escolar. Esto exige definir un propósito general para los procesos de enseñanza y aprendizaje cultural y artístico y, consecuentemente, para las oportunidades que habrán de tener los estudiantes en la escuela'.

Dentro de los "nuevos alfabetismos", esta competencia incide en la habilidad para "leer" y expresarse en los códigos culturales y artísticos, empleando los medios audiovisuales actuales, principalmente las TIC. Las dimensiones artísticas (color, forma, collage, diseño creativo) adquieren una relevancia mayor en los "multialfabetismos". En una composición audiovisual se dan unidas las competencias digital, artística, escrita y oral, que deben estar mediadas por una dimensión cívica y crítica. En este contexto, un aprendizaje eficaz - comentan Lankshear y Knobel (2008: 196-197) - es estar conectado de forma significativa y motiva con los "discursos", entendidos como "conjuntos de prácticas sociales relacionadas, constituidas por formas peculiares de utilizar el lenguaje, actuar e interactuar, creer, valorar [...] poniendo al aprendiz en el camino correcto para convertirse en un participante competente en dichos discursos, con independencia de cuál sea el discurso en cuestión".

Las dimensiones que hemos incluido en el Cuadro son aquellos elementos clave en este ámbito competencial: Junto al conocimiento, expresión y creación, la valoración y el respeto del patrimonio cultural y su diversidad son un pilar básico de esta competencia. En línea con el ejercicio activo de la ciudadanía hemos destacado la participación en actividades y proyectos artísticos y culturales.

El aprendizaje de esta competencia, de un modo que sea funcional y significativo, congruente con la propia dinámica artística, podría cifrarse en tres prácticas didácticas (Giráldez, 2007):

-El estudio e investigación de las obras artísticas y culturales

-El contacto directo, en interacción, con los representaciones artísticas y manifestaciones culturales

-La participación y práctica en actividades culturales y de expresión artística

Si todas las áreas deben contribuir a dicha competencia, deberían emplear procedimientos congruentes con estas tres prácticas didácticas. Esto permite, a su vez, contar con un planteamiento común, que cuente con tres procesos básicos: (a) los relacionados con la percepción (observación, audición, lectura, etc.); (b) los relacionados con la producción (expresión, exploración, experimentación y descubrimiento, interpretación, creación...); (c) los relacionados con la investigación, reflexión y debate (crítica, valoración, indagación, búsqueda, organización y presentación de la información, etc.).

4.2.7. Aprender a Aprender

Presentación y relevancia

La competencia Aprender a Aprender, en cierta medida, está en la base de todas las demás. No en vano, como dice el título de la propuesta de la Unión Europea (2005), todas las competencias se inscriben en el marco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida. "Aprender a Aprender" es la "quintaesencia' del aprendizaje permanente. Es evidente que, si son nece sarias todas las competencias básicas para un aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning), la que mejor atiende dicho aprendizaje es la de Aprender a Aprender. Por eso, estimo que es una competencia básica entre las básicas, como dice Elena Martín. En el Proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006), la reflexividad y las estrategias metacognitivas, que se corresponden con Aprender a Aprender, más que una competencia específica son un prerrequisito mental de todas ellas. Por eso, forma parte esencial de las ocho competencias clave propuestas por la Comisión y el Parlamento europeos.

En una sociedad del conocimiento y de la información, uno de los principales objetivos de la escuela debiera ser que ayudara a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. De ahí la importancia de esta competencia: lograr que alumnos y alumnas

sean capaces de aprender de manera autónoma y autorregulada. De este modo, a la vez, se trasciende el espacio escolar, para proyectarse a lo largo de la vida. Por eso, ha llegado a ser un objetivo prioritario de las políticas educativas de la Unión Europea vinculado con el aprendizaje a lo largo de la vida, propio de una economía del conocimiento. En lugar de un aprendizaje centrado en determinados contenidos o conocimientos, es un "aprendizaje de segundo orden" vinculado a procesos de control conscientes del aprendizaje. En uno de los mejores análisis sociológicos, Ulrich Beck describe cómo, en la que llama sociedad del riesgo generalizado, los sujetos se ven impelidos a tomar sus propias decisiones, en un contexto de incertidumbre, lo que les obliga a "Aprender a Aprender".

Capacidad para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. A nivel internacional, en la sociedad de la información, ha llegado a ser reconocida (learning to learn) como una competencia básica. Es la disposición o habilidad para organizar su propio aprendizaje, individualmente o en grupo. El Marco Europeo define esta competencia como "la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente". Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin de reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción. En la competencia de la persona son cruciales la motivación y la confianza, que le permitan superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía.

Dimensiones

Aprender a Aprender es la capacidad de iniciarse en el aprendizaje y de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Igualmente, learning to learn es la disposición o habilidad para organizar su propio aprendizaje, individualmente o en grupo. El Marco Europeo de Competencias Clave (Unión Europea, 2005) define esta competencia como:

> La habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de "Aprender a Aprender" hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia.

Ser consciente de cómo se aprende y, al tiempo, saber cómo aprender son componentes básicos de esta competencia; es decir, contar con procedimientos que permitan identificar lo que se ha aprendido, así como control deliberado de los procesos de aprendizaje. También implica tener un sentimiento de competencia personal, lo que condiciona la motivación, la confianza en sí mismo y el gusto por aprender. Por su parte, siendo consciente de las propias carencias, se tiene motivación y voluntad para superarlas (Martín y Moreno, 2007). El currículo actual en España entiende que: "aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual'. Podemos ejemplificar las dimensiones principales en el Cuadro 4.8.

Cuadro 4.8. Dimensiones de la competencia Aprender a Aprender

Dimensiones	*Ejemplos de indicadores de logro*
1. Conciencia de las propias capacidades y debilidades	1.1. Identifica sus propias habilidades y las que aún precisa desarrollar 1.2. Evalúa sus propios procesos, a nivel cognitivo, procedimental y afectivo 1.3. Reconoce sus aciertos y sus errores 1.4. Se interesa por mejorar su aprendizaje y por desarrollar sus habilidades 1.5. Persevera en el aprendizaje de cualquier situación
2. Búsqueda de información para resolver nuevos problemas	2.1. Busca, identifica y selecciona fuentes de información pertinentes 2.2. Distingue información relevante de la irrelevante 2.3. Relaciona la nueva información con conocimientos previos, contrastando sus esquemas propios con los de otros 2.4. Se interesa por ir más allá de la información que recibe
3. Autorregulación del aprendizaje	3.1. Selecciona estrategias de aprendizaje, de acuerdo con la situación 3.2. Explica los procesos cognitivos que realiza, para desarrollar determinada tarea 3.3. Evalúa la efectividad de las estrategias empleadas 3.4. Demuestra flexibilidad para hacer modificaciones en su proceso de aprendizaje 3.5. Buscar y organiza los recursos y situaciones adecuadas para enriquecer su conocimiento
4. Confianza y motivación por aprender	4.1. Autoestima y seguridad en su propia valía, superando el temor al fracaso 4.2. Muestra curiosidad científica ante los problemas cotidianos 4.3. Demuestra esfuerzo continuado por aprender 4.4. Aprovecha las escolarizadas y no escolarizadas oportunidades de aprender en modalidades

Comprende dimensiones cognitivas, afectivas o emocionales, metacognitivas o de autorregulación del aprendizaje y sociales, tales como aprender a pensar, estrategias de aprendizaje, metacognición, autoeficacia y motivación. La dimensión cognitiva incluye habilidades básicas que permiten obtener y procesar nuevos conocimientos, es decir contar con recursos que permitan planificar y desarrollar una tarea estratégicamente. Los estudiantes han de saber buscar información en distintas fuentes de acuerdo con un plan, contrastarla, formarse una opinión propia y expresarla con distintos códigos o lenguajes. Es preciso disponer de distintas estrategias de aprendizaje, pero también ser conscientes de ellas y, sobre todo, saberlas emplear de modo adecuado en situaciones nuevas.

La dimensión afectiva o emocional incluye factores que contribuyen a crear una

situación propicia para aprender a aprender, como autoestima y seguridad en la propia valía, la imagen de sí mismo, motivación por aprender, superar el miedo al fracaso y aprender de los errores, sentimientos que se generan en el aprendizaje, etc. La dimensión emocional juega un relevante papel, tanto como inteligencia emocional (percepción y utilización de las emociones, comprensión y manejo de las mismas) como autoconciencia emocional (control y expresión de las emociones). Además, el aprendizaje es un proceso social y compartido, que se produce en el seno de un grupo y, como tal, el aprender a aprender tiene un conjunto de factores sociales. En particular, pedir ayuda y el apoyo que puede prestar en el proceso de aprendizaje de sus iguales, grupo y profesorado.

La dimensión metacognitiva se refiere a todas aquellas que posibilitan reflexionar y conocer y, por otra parte, regular sus propios procesos de aprendizaje; es decir, promueve el control del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, mediante la conciencia de dicho proceso. Dos procesos cruciales en esta dimensión son (Martín y Moreno, 2007), por una parte, el conocimiento reflexivo de elementos centrales en el aprendizaje (es decir, sobre la persona que aprende, sobre los contenidos o tareas y sobre las estrategias para aprender); por otra, la supervisión metacognitiva del proceso de aprendizaje (la regulación y el control del aprendizaje).

Trabajar la competencia

Cuatro enfoques sucesivos se han producido a lo largo del tiempo en cuanto los modos de trabajar Aprender a Aprender, según los enfoques teóricos predominantes en cada momento: técnicas de estudio, aprender a razonar, estrategias de aprendizaje, y aprendizaje metacognitivo. Quiero concentrarme aquí en la reflexividad y metacognición, como dimensión clave de aprender a aprender.

Metacognición es el conocimiento que se construye acerca del propio funcionamiento cognitivo, relacionado con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Es la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. Flavell, uno de los primeros que estudió la metacognición, entiende que se refiere "al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto

relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje y a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto" (Flavell, 1976: 232). Así, por ejemplo, cuando un alumno dispone de un esquema para analizar el contenido de un texto.

Se suelen distinguir dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro de carácter procedimental (autorregulación del aprendizaje). El primero se refiere al conocimiento de la persona en cuanto aprendiz (posibilidades y limitaciones en la resolución de las tareas); conocimiento de las tareas (objetivos y características) y conocimiento de las estrategias (estrategias apropiadas o alternativas que permiten resolver exitosamente una tarea). Por su parte, la autorregulación del aprendizaje significa que el alumno es capaz de dirigir su propio aprendizaje para conseguir determinados objetivos. Las estrategias metacognitivas son el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales, saber cómo utilizarlos y, en su caso, saber readaptarlas cuando lo requieran los objetivos propuestos.

El empleo de estrategias metacognitivas puede mejorar la capacidad de aprender, especialmente para autorregular eficazmente su aprendizaje, lo que puede contribuir a adquirir nuevos conocimientos relacionados. El Proyecto DeSeCo, el más importante sobre competencias clave, ha situado la reflexividad y el uso de destrezas metacognitivas, como prerrequisitos, en el corazón de las competencias clave, pues una competencia requiere más que la habilidad de aplicar lo aprendido en una situación originaria. Resolver tareas complejas implica un enfoque reflexivo que permita aprender de la experiencia y pensar por sí mismo. El conocimiento se convierte en objeto de control o reflexión, en un nivel superior de complejidad mental. "La reflexividad se refiere a la estructura interna de una competencia clave y es una característica transversal importante, relevante para la conceptualización de competencias clave" (Rychen y Salganik, 2006: 106).

4.2.8. Autonomía e iniciativa personal

Presentación y relevancia

La competencia "Autonomía e iniciativa personal' proviene de la adecuación que realizó la administración educativa española, seguida por Francia, para la competencia "espíritu emprendedor" del Marco Europeo de Competencias Clave. Parecía excesivo promoverla ya desde Primaria. De ahí que pueda parecer redundante, pues la iniciativa personal ya estaría comprendida en la autonomía, a lo sumo es destacar una dimensión. Por lo demás, desde la pedagogía de la Ilustración a la Escuela Nueva y para todo movimiento progresista, ha sido un objetivo básico de la educación promover la autonomía de los alumnos y alumnas, tanto en el ámbito intelectual como moral. De hecho, el Proyecto DeSeCo destaca "actuar de manera autónoma' como una de las tres grandes categorías.

"Autonomía e iniciativa personal', junto con Aprender a Aprender, son dos competencias necesarias para el siglo xxi, en las condiciones actuales de la "modernización reflexiva", como describen los sociólogos. Importa enseñar a ser aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Francia, dentro de su "Socle commun de connaissances et de compétences", ha adoptado la denominación española de la correspondiente europea (L'autonomie et l'initiative).

Desde la modernidad ilustrada uno de los fines esenciales de la educación ha sido formar a seres autónomos, capaces de formarse su propio concepto de la cosas, de autoadministrarse. Actualmente continúa siendo imperativo educar para una vida que permita - por una parte - la realización individual y responsable o, como decía Giner de los Ríos, "en la capacidad de cada uno de dirigir su propia vida'; al tiempo que para poder participar activamente en los distintos ámbitos de la vida (económico, político, social y familiar, relaciones interpersonales públicas y privadas o desarrollo personal), colaborando en la construcción de una sociedad democrática.

La competencia de actuar con autonomía e iniciativa personal se refiere a la capacidad de elegir con criterio propio, de llevar a cabo proyectos y acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes en el ámbito personal, social y laboral. Incluye, pues, la capacidad de supervisar y llevar a cabo los planes propios. Por eso pretendemos que el sujeto sea capaz de conducir la propia vida de modo reflexivo y responsable, protagonizar propuestas y proyectos de diversa índole y alcance, demostrar autonomía e iniciativa y a la vez cooperar con los demás sin aislarse en un individualismo (Puig y Martín, 2007).

Entre las dimensiones clave de la competencia se incluyen en primer lugar los valores y actitudes personales, esta dimensión conlleva un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, tales como la responsabilidad, el esfuerzo y la perseverancia, la creatividad, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, de aprender de los errores y de asumir riesgos. En segundo lugar, actuar con autorregulación y autonomía significa decidir, elegir y jugar un papel activo, de modo reflexivo y responsable, en un contexto dado. Como dice el Proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006: 1 13), esto supone "que los individuos estén capacitados para navegar en el espacio social y para gestionar sus vidas de formas significativas y responsables, mediante el ejercicio del control sobre sus condiciones de vida y de trabajo. [...] Así, los individuos necesitan competencias que les permitan y les capaciten para desarrollar y expresar un sentido del sí mismo, para ejercer sus derechos y asumir responsabilidades".

En tercer lugar, se busca que el alumno sea capaz de concebir proyectos individuales o colectivos en los diferentes ámbitos de la vida. Esto supone establecer metas y objetivos, priorizar unos sobre otros, y organizar el trabajo para conseguirlos, identificando recursos de los que puede disponer y otros que puede necesitar, así como los medios apropiados para llevar a cabo el proyecto. Finalmente los planes han de ser ejecutados, lo que requiere una toma de decisiones informada sobre los recursos y estrategias para el logro de las metas. Una vez desarrollado el proyecto y la estrategia a seguir, como comentan Rychen y Salganik (2006: 117), "también son actividades importantes el controlar el progreso del proyecto, introducir ajustes allí donde sea necesario y evaluar su efectividad".

Por su parte, a la UE le ha importado mucho la competencia de iniciativa emprendedora, como competencia transversal que consiste en transformar las ideas en actos. Este espíritu emprendedor no es igual que el espíritu empresarial. Más bien, supone cultivar en los niños, junto con la autonomía, el tener ideas propias, planificar, gestionar. Así, dice el Marco Europeo: "la actitud emprendedora se caracteriza por la iniciativa, la proactividad, la independencia y la innovación tanto en la vida privada y social como en la profesional. También está relacionada con la motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos, ya sean objetivos personales o metas fijadas en común con otros, incluido en el ámbito laboral'.

Un alumno o alumna con autonomía e iniciativa personal es, como se recoge en los

elementos clave o en los indicadores de logro, capaz de proponerse objetivos, planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. El Proyecto DeSeCo, el más importante marco de competencias clave, destaca "actuar de manera autónoma' como una de las tres grandes categorías.

Cuadro 4.9. Competencia Autonomía e iniciativa personal

Dimensiones	*Ejemplos de indicadores de logro*
1. Valores y actitudes personales: Conciencia y aplicación	1.1. Reconoce sus valores, actitudes y emociones, actuando con responsabilidad de acuerdo con ellos 1.2. Valora sus habilidades, asume los errores y calcula los riesgos de sus acciones 1.3. Identifica sus propias emociones, domina y autorregula su manifestación 1.4. Es constante en la consecución de las metas propuestas en cualquier situación

2. Autovaloración y autonomía	2.1. Se valora a sí mismo reconociendo sus intereses, fortalezas y debilidades 2.2. Analiza sus posibilidades y limitaciones en función de sus capacidades 2.3. Adecua sus proyectos y metas a sus capacidades 2.4. Toma iniciativas propias, anticipándose a los hechos, de modo creativo
3. Proyección y planificación de planes personales	3.1. Organiza su trabajo: planifica agendas, busca y selecciona información útil 3.2. Establece planes o proyectos de vida 3.3. Identifica criterios, recursos y estrategias para el logro de metas 3.4. Prioriza metas con criterio cronológico y con base en situaciones específicas 3.5. Participa en la elaboración de proyectos colectivos
4. Desarrollo y realización de proyectos	4.1. Participa en la implementación de proyectos colectivos y de beneficio comunitario 4.2. Ejecuta planes y proyectos en función de los recursos y circunstancias a su alcance 4.3. Evalúa los logros obtenidos en la implementación de proyectos 4.4. Toma decisiones informadas, demostrando flexibilidad en las rutas y alcances de metas 4.5. Sugiere acciones para el mejoramiento de los proyectos implementados

Trabajar la competencia

Ya en los años treinta Piaget estableció como objetivo del desarrollo moral, en oposición a las tesis socializadoras (Durkheim), recogiendo el legado kantiano, la autonomía moral. La perspectiva piagetiana dio lugar a un amplio programa de educación para la autonomía, basado en el desarrollo del juicio y razonamiento moral, potenciado principalmente por Kohlberg y su equipo. Para este enfoque de desarrollo y construcción autónoma, el individuo no se limita a asimilar las normas, actitudes y valores que le imponen los adultos; las va construyendo participando en el mundo social (relaciones entre grupo de iguales, cooperación social, ambiente de aula y centro, coordinación de intereses y ponerse en lugar del otro, etc.). Los valores se construyen cognitivamente, en sucesivos estadios (desde la coerción heterónoma a la autonomía en la cooperación), en las experiencias de interacción social. Los enfoques constructivistas potencian que la autonomía moral se convierta en el objetivo de la educación moral. A esto se une toda la tradición ilustrada moderna, que entiende el pensar por sí mismo (la "mayoría de edad" que decía Kant) como el objetivo deseable de la educación.

Conjugar la socialización en las normas cívicas y morales convencionales, en un primer momento, con el progresivo desarrollo de la autonomía moral, mediante el razonamiento, diálogo o debate, parece una de las primeras implicaciones pedagógicas. A su vez, desde una concepción global de la persona, si bien el razonamiento moral es, sin duda, una dimensión relevante a cultivar en la educación, según han puesto de manifiesto las teorías cognitivas del desarrollo moral; la acción educativa no puede restringirse a él, puesto que hay otras dimensiones. Con el objetivo de desarrollo de la autonomía en la configuración de una personalidad propia, no basta con limitarse al desarrollo cognitivo, se requiere recuperar una dimensión comunitaria de la vida, en el sentido de formar el ciudadano, con las costumbres, hábitos y formas de actuar del grupo. A esto responde el renovado interés por una teoría de la ciudadanía. La ciudadanía comprende la competencia para orientarse en la esfera pública, con juicio propio así como de modo compartido en la comunidad en que vive.

Determinadas metodologías impositivas y transmisivas impiden la construcción de sí mismo como sujeto, por lo que se trata de favorecer experiencias escolares y sociales e interacciones con iguales y adultos que posibiliten la construcción de sí mismo como sujeto. Puig y Martín (2007) recogen un conjunto de metodologías para promover la autonomía: participación y autogobierno escolar, aprendizaje cooperativo, reflexionar sobre sí mismo, el trabajo por proyectos, la deliberación moral, aprendizaje servicio.

5

Asegurar las competencias básicas para todos

La necesidad de asegurar la adquisición de las competencias básicas por todo el alumnado cabe justificarla basándose en el derecho a la educación, entendiendo que representan el contenido propio de dicho derecho. La Convención de los Derechos del Niño (1989) ratificó la educación como un derecho de niños y niñas. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) amplió la visión de garantizar el acceso universal a la educación como (así se subtitulaba) "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Por su parte, la Declaración de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (1990), el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) y la Cumbre del Milenio (ONU, 2000) reconocieron la educación "básica', entendida de manera amplia, como el cimiento de todo aprendizaje y de toda educación posterior de las personas. Por referirme a uno de los últimos, la propuesta promovida por la Organización de Estados Iberoamericanos ("Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios") quiere acabar con las desigualdades en educación, asegurando - junto con una educación obligatoria - las competencias básicas para todos los ciudadanos iberoamericanos.

Contar, pues, con una buena educación forma parte esencial del derecho a la educación de todo niño y niña. Como reclama Amartya Sen (2009), que seguiremos de cerca en este capítulo, "para ser verdaderamente libres es preciso poseer un conjunto de capacidades". Cuando esto no queda asegurado, se le está negando un derecho de la ciudadanía, al tiempo que la posibilidad de su ejercicio. Una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar, nuestro reto, por una parte, es que los centros escolares garanticen a todos los estudiantes el derecho a desarrollarse en todas sus posibilidades. Por otra, en la mayoría de países (incluidos los en vías de desarrollo) ese derecho a la educación no queda limitado a Primaria, comprende - como "educación básica" - también la Secundaria inferior (World Bank, 2005).

Hemos defendido en otro lugar (Bolívar, 2007a) que conviene entender la Educación para el ejercicio de la Ciudadanía en un sentido amplio, y no referido a alguna materia dedicada específicamente a dicha temática. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la ciudadanía requiere el dominio de unos conocimientos de base y una formación cultural amplia que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas. Aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe activamente promover. Una competencia como "saber votar de acuerdo con los propios intereses y su generalización para todos" es una competencia compleja que exige conocimientos (instituciones, partidos políticos, política en general) y capacidades (saber informarse, desarrollo moral, etc.). Más generalmente, sin comprensión lectora de las posturas políticas debatidas en un diario se está privado de un instrumento clave para ejercer de modo autónomo la ciudadanía.

Educar para el ejercicio activo de la ciudadanía puede, además, seguir dando sentido a la educación pública como "escuela común", entendida no sólo como espacio geográfico, sino como marco común compartido. En efecto, lo que da coherencia a la educación pública es aprender a vivir en común, con el conjunto de "virtudes públicas" que dan estabilidad y vigor a las instituciones democráticas. Educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, desde una opción comprometida y crítica, debe posibilitar la profundización social de la democracia, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para una participación activa en la arena pública. Una formación para la ciudadanía adquiere - así - su pleno sentido como forma de participación y deliberación en los asuntos comunes de lo público, y se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia o el desarrollo sostenible; que deben formar parte del currículo escolar. Además, para esta tarea, requiere un proceso de transformación de la escuela, que se concreta en la construcción de un currículo y de unas condiciones organizativas que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos.

La necesidad de un currículo básico, representado en las competencias básicas, precisa de una fundamentación que le dé sentido en el contexto social y escolar actual. En línea con lo que defiende al respecto Francois Dubet (2005), coincidimos en dos bases de argumentación: la justicia como equidad de Rawls, a la que complementamos con el enfoque de capacidades de Sen; y la perspectiva del papel integrador y de

cohesión social de la escuela, en un contexto de creciente diversidad (y desigualdad). Si la aspiración de los años sesenta de una igualdad de oportunidades educativas está hoy definitivamente agotada y, por el contrario, no queremos dejarlo a la contingencia del neoliberalismo, una salida actual, que cuenta con una cierta historia, es asegurar una cultura común para todos.

Los principios de equidad implican que toda persona (muy especialmente, los alumnos en mayor grado de dificultad) tiene derecho a ese mínimo cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir tan lejos como le puedan permitir las diversas posibilidades de formación. Todos deben tener garantizado lo considerado indispensable para ejercer el oficio de ciudadano. Adquirir y poseer dicha cultura común se identifica con lo que se puede llamar también el "currículo democrático" (Guarro, 2002). La misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias, juzgados como indispensables o fundamentales, que deben conseguir en esta primera parte de la vida. Ese mínimo común denominador de la enseñanza obligatoria debe garantizar la "renta básica' de cualquier ciudadano, como - en analogía - representa el salario cultural mínimo.

Al respecto reivindicamos en este capítulo el enfoque de Amartya Sen (1995) por situar las capacidades en el primer plano de la equidad. El modo como planteó valientemente que la igualdad en los recursos no necesariamente iguala las libertades sustantivas de las que gozan las diferentes personas, dado que puede haber diferencias significativas en convertir los recursos y bienes básicos en libertades, se puede aplicar a la educación. Los anteriores lemas de igualdad de recursos, de currículo común o de años de escolaridad obligatoria se han quedado agotados, si no se entra en garantizar primero, para todos, unas competencias básicas. El enfoque de capacidades ("capability approach") ofrece una visión nueva sobre la relevancia de fomentar capacidades a la hora de perseguir una equidad en la educación.

S.r. Competencias básicas y equidad en educación

Poner las condiciones para que el currículo básico, común o indispensable sea adquirido por toda la ciudadanía se constituye, pues, en una línea directriz al tiempo que en una exigencia democrática. De este modo, si queremos concretar el derecho a la educación,

que todo alumno, como ciudadano, debe tener asegurado, éste podía cifrarse en la actualidad en "base común" (socle commun lo llaman los franceses), que vendría a refundar el compromiso democrático inicial de la escuela pública de pretender una igualdad de oportunidades. Como tal, este currículo imprescindible vendría a ser expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos.

El reto de las sociedades actuales, la "nueva cuestión social', es el grave riesgo de exclusión (social y escolar) de un tercio de la población. Una equidad en la educación debe garantizar, con todos los medios necesarios, los aprendizajes básicos a esta población en riesgo de vulnerabilidad social. Proveer de estos "funcionamientos" necesarios para tener un grado de libertad y de autonomía, como ha visto Amartya Sen (1995), consiste básicamente en la igualdad. Es, pues, en la perspectiva de lucha contra la exclusión escolar, y no tanto en la línea anglosajona de estándares de evaluación (y clasificación) de centros escolares, donde el planteamiento de las competencias básicas adquiere su mejor sentido, como una exigencia de equidad con los más vulnerables socialmente; que no es contradictoria con la aspiración de la máxima formación y calidad (Dubet, 2005).

La igualdad debe centrarse, no sólo en el acceso, ya garantizado en la mayor parte de los casos, sino en garantizar una base común de salida al final de la escolaridad obligatoria. Siendo imposible, por factores conocidos, una igualdad de resultados, lo que sí cabe es garantizar unos básicos imprescindibles a todos. Al respecto se han de buscar los dispositivos diferenciados y de personalización educativa que posibiliten que cada alumno alcance dicha base común. Partiendo pues de un principio "democrático" de "educabilidad generalizada' se postula que, con los dispositivos comunes e individualizados, todos pueden conseguir esas competencias básicas.

En este sentido cabe, razonablemente, defender que no se es ciudadano pleno si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva. Por eso, una ciudadanía activa, sin riesgo de exclusión, implica tam bién tener las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), sin las cuales no será ciudadano de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo. Como señalan desde el Proyecto "Basic" sobre competencias básicas y saberes fundamentales:

> El currículo escolar ha de incluir los objetivos, las competencias y los contenidos básicos necesarios para garantizar que, al término de la educación básica obligatoria, los alumnos y alumnas: a) puedan ejercer como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho en nuestra sociedad; b) tengan la posibilidad de un desarrollo personal, emocional, afectivo y relacional equilibrado y satisfactorio; c) puedan aprovechar las oportunidades de toda clase (de educación, de formación, culturales, de ocio, de salud, de bienestar económico, de actividades profesionales, etc.) que ofrece nuestra sociedad; d) tengan la base necesaria para proseguir su proceso de formación en el marco de las ofertas postobligatorias y a lo largo de la vida (Coll, 2007: 341).

Educar para una ciudadanía activa no se reduce a un conjunto de valores cívicos o éticos, en sentido amplio e inclusivo comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública. Éste debiera ser el objetivo primero de la educación pública: asegurar para todos las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones) sin las cuales no serán ciudadanos o ciudadanas de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo.

A pesar de las críticas que se pueden formular al enfoque de competencias, sobre todo por la forma y uso que han tenido - en su versión de estándares o indicadores - en la evaluación de centros escolares; cabe un uso alternativo para asegurar el derecho de todos los alumnos, como ciudadanos, a recibir y alcanzar unos niveles de competencias para la vida formalmente equitativos. Es difícil garantizar el derecho a una equidad en la educación si no hay arbitrados dispositivos (indicadores de competencias a adquirir y formas de evaluación) para que la sociedad dé cuentas de los niveles adquiridos por sus ciudadanos. Asegurar que todo ciudadano está recibiendo la educación que desarrolla el máximo de sus posibilidades no puede dejarse al arbitrio (y suerte) individual, de la familia, grupo social o sociedad en que vive. Es preciso contar con dispositivos que garanticen la equidad de los alumnos (de "todos" los alumnos) en el derecho a desarrollar las competencias clave.

Por tanto, cabe defender - más progresistamente - este uso alternativo o "auténtico" referido a que el sistema educativo no puede garantizar el derecho de aprender para todos o, lo que es lo mismo, una "educación democrática', si no se fijan unas

competencias a alcanzar (currículo "básico" o "común") y se evalúa su grado de consecución por la ciudadanía. En este uso alternativo la determinación de competencias clave concierne a asegurar una equidad en la educación. De hecho, en dicho uso alternativo, determinar competencias clave para toda la población puede ser un medio para reducir la brecha entre las metas de equidad y oportunidades iguales, y las prácticas educativas que suelen reproducir las diferencias sociales y económicas. Además, dado que su aprendizaje no depende sólo del sistema esco lar sino de todo el sistema social y acontece a lo largo de la vida, se requerirá en los países políticas amplias para crear un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo.

Creo hay razones suficientes para defender que un currículo básico, no tanto como contenido cuanto capacidades, es una buena idea que, desde determinados usos, puede conducir a una mayor equidad para los más desfavorecidos. Además, de modo paralelo, puede conducir a una integración social en la construcción de la ciudadanía: en una sociedad diversa, el currículo básico se configura, en los tiempos actuales, en aquello que todos comparten. Así lo hemos defendido en otros escritos (Bolívar, 2007a) y - sobre todo - desde el Proyecto Atlántida (Bolívar y Moya, 2007). Al respecto, mantenemos posturas similares a las defendidas valientemente por Francois Dubet (2005), sociólogo francés que participó en la Comisión Nacional del referido Debate sobre el futuro de la escuela, que dio lugar a una primera propuesta del "socle commun". Como señala:

> El verdadero sentido de una cultura común es el de la exigencia de una justicia consistente en garantizar a los más débiles de los alumnos aquello a lo que tienen derecho para llevar a cabo una vida personal, cívica y social aceptables, para hacer que su escolaridad no le cierre muchas más puertas que las que le abre (Dubet, 2008: 297).

Si uno se ve obligado a aceptar el hecho de que la escuela engendra necesariamente desigualdades y que estas no pueden ser enteramente justas, puesto que están influenciadas por las propias desigualdades del medio o entorno escolar, la cuestión sigue siendo qué se pueda hacer con los más débiles. Lo esencial sería garantizarles un mínimo de recursos y de protección. En el ámbito público de las políticas salariales y de la salud un sistema justo garantiza unos mínimos (salario mínimo o seguridad médica). Tales garantías pretenden limitar los efectos desigualitarios de los sistemas escolares, basados - a pesar de todo - en el mérito individual. En una perspectiva como la de Rawls, la justicia

de un sistema escolar se mide por la manera en que trata a los más débiles, cuando mejora sus condiciones. En este caso el sistema menos injusto no es sólo el que reduce la diferencia entre los más débiles y los más fuertes sino el que garantiza a los menos favorecidos las adquisiciones y las competencias clave o básicas.

Esta línea de argumentación supone determinar los contenidos curriculares comunes que todo alumno debe adquirir al término de la escolaridad obligatoria. Amartya Sen (1995) habla, en este sentido, de "igualdad de capacidades de base". En términos educativos se podría también significar por el término "competencias clave" (Eurydice, 2002; Rychen y Salganik, 2004 y 2006) como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan participar activamente e integrarse como miembros de la sociedad. Esta garantía mínima no debiera limitarse a las competencias escolares, debe incluir la utilidad social de los estudios y posibilidades de acceso al mercado laboral. Obliga, por tanto, a redefinir los currículos y a preguntarse por la utilidad social de la formación.

Como señalábamos en otro lugar (Bolívar, 2007a), es preciso garantizar a los ciudadanos con riesgo de exclusión su condición ciudadana, que empieza por una ciudadanía eco nómica, pero que incluye también las competencias básicas que puede proporcionar la educación. Al igual que se está reivindicando, para estos colectivos excluidos, la necesidad de una "renta básica', al margen de otras contraprestaciones, para su pertenencia e integración a la comunidad; cabe defender educativamente la necesidad de acciones educativas especiales para garantizar un "salario cultural mínimo", que - sin duda - forma parte de la renta básica de la ciudadanía. La educación básica debe haber garantizado la adquisición de aquellas competencias necesarias para la integración de la ciudadanía. Todo esto, dice Tézanos (2003: 14), "no puede dejarse al mero albur de la lógica del mercado o de las alternancias políticas. Esto es algo tan básico e insustituible que debe formar parte del contrato social democrático, de las reglas básicas que regulan la vida social y política".

5.2. Hacia una escuela justa: éxito educativo para todos

Logrado en muchos países el acceso a la escolarización escolar hasta los 16 años, el drama es que persiste, como en España, un fracaso escolar (es decir, una exclusión escolar y social) para un 30% de la población escolar. No basta, pues, con la

democratización escolar en el mero acceso, si no se entra - además - en lo que tengan necesariamente que saber. Reformulando antiguas pretensiones igualitarias, hay que cifrar dicha democratización en una igualdad de base: garantizar el acceso efectivo a la base común de competencias básicas, como se afirma en el planteamiento francés; al tiempo que acompañar y apoyar las trayectorias escolares para los que no tienen los mismos recursos. Una base común y dispositivos diferenciados para que todo alumno pueda reencontrar sentido al aprendizaje escolar, con el fin de que todos tengan - en ese sentido - verdaderamente "éxito".

Más allá de una escolarización y un currículo común para todos, actualmente, desde diferentes frentes se estima que la democratización pasa por poder garantizar unos básicos para todos. Limitada a la escolarización y a un currículo común, como han mostrado hasta la saciedad los análisis de la sociología de la educación, se suelen acabar imponiendo las desigualdades sociales y el capital cultural de partida. La igualdad formal, en una trayectoria escolar única, no garantiza una igualdad real. Por eso, precisamente, se requiere un modo de organizar el currículo, que no deje su acceso al arbitrio del esfuerzo de cada uno o de su capacidad de trabajo (es decir, mérito), al menos en la escolaridad obligatoria. Si tanto una igualdad formal de oportunidades como la carrera meritocrática engendran desigualdades, se puede proponer una igualdad de base, a garantizar para todos, independientemente de su mérito. Es decir, ningún ciudadano debe salir del sistema escolar privado de aquellos recursos básicos, con el pretexto de ser el culpable de su propio fracaso. Como señala Dubet (2008):

> Una escuela más justa no es solamente aquella que anula lo más netamente posible la reproducción de las desigualdades sociales y promueve el puro mérito, es sobre todo aquella que garantiza el más alto nivel escolar al mayor número de alumnos y, sobre todo, a los alumnos más débiles (p. 227).

Un modo para reducir la desigualdad fundamental es garantizar los conocimientos indispensables y competencias mínimas a los más desfavorecidos, encontrando su propia vía de éxito y realización personal. De acuerdo con la concepción de la justicia de Rawls, las desigualdades inevitables sólo pueden ser aceptables siempre que no empeoren las condiciones de los más débiles. En fin, un sistema escolar, si no más justo sí más equitativo, es aquel que puede garantizar (como el salario mínimo, la asistencia médica o las ayudas que protegen a los más débiles de la exclusión total) las competencias

mínimas, sin las cuales no sería un ciudadano de pleno derecho. Sabemos que no todos pueden alcanzar los mismos niveles de excelencia, pero todos deben tener garantizado unos umbrales básicos, por debajo de los cuales quedarían excluidos.

5.2.1. Equidad en oportunidades educativas

El discurso de la equidad ha emergido con fuerza, a partir de la obra de Rawls (1978), como una noción más compleja que trata de superar que una igualdad formal (o negativa) de oportunidades sea justificable. En efecto, evocar la "equidad" y no la igualdad supone que determinadas desigualdades sociales, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta, pues - como dice Sen (1995: 13) - "el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable", por lo que es preciso ir más allá de la igualdad formal. La equidad es, pues, sensible a las diferencias de los seres humanos; la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. Así, puede haber una igualdad formal de acceso a la educación; pero, equitativamente, para garantizar una igualdad de oportunidades se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables. Cualquiera que sea el origen (biológico o social), una indiferencia a las diferencias reforzaría dichas desigualdades. En este sentido, paradójicamente, puede haber "desigualdades justas". Una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad (apoyar con mayores recursos a los desfavorecidos), no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira sobre la cuestión de la justicia escolar, cómo resuelve la situación de los peor situados, otorgando una prioridad a la tarea de mejorar a los más desfavorecidos.

Raw1s ha establecido los dos principios siguientes como claves en una teoría de la justicia como equidad (Rawls, 2002: 23):

a)cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos; y

b)las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las

desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de diferencia).

El primer principio (igualdad de derechos y libertades) tiene prioridad sobre el segundo, y la primera parte del segundo principio (justa igualdad de oportunidades) tiene prioridad sobre el principio de la diferencia, según el cual las desigualdades sólo se justifican en cuanto beneficien a los más desventajados, de lo contrario no son permisibles. Dada las desigualdades de oportunidades en la vida en nuestra sociedad, una teoría de la justicia como equidad debe incluir algún principio que limite las desigualdades.

Muy importante, en el contexto que estamos, es diferenciar entre dos interpretaciones de la "igualdad de oportunidades" (Nagel, 2005: 227). Una negativa o ausencia de barreras para la competencia por posiciones en la jerarquía social y económica, de modo que cualquier persona puede escalar para un puesto para el cual está calificada. A esta posición la llama, con razón, Raw1s una "carrera abierta' a los talentos de cada uno. Por el contrario, desde una igualdad positiva (o "justa' como la denomina Rawls) de oportunidades, es preciso que toda persona, cualquiera que haya sido su punto de partida en la vida, tenga las mismas oportunidades para desarrollar sus talentos naturales hasta el nivel que sea capaz de alcanzar. Esta segunda interpretación, capacitar a todas las personas para realizar sus potencialidades, requiere una intervención activa de las políticas públicas sociales y educativas para garantizar dicha capacitación.

Las circunstancias desiguales en las que se ha nacido o vive no deben condicionar las vidas de las personas: "intuitivamente la injusticia más obvia [...] es que permite que las porciones distributivas se vean incorrectamente influidas por estos factores que desde el punto de vista moral son tan arbitrarios", afirmaba Rawls (1978: 94). Dado que estos condicionamientos no son fruto de elecciones libres y, por tanto, inmerecidos, que no controlan los sujetos ni dependen de ellos mismos, está justificado que deban ser compensados, es decir el azar ha de ser rectificado. De ahí "el principio de diferencia' antes enunciado: "las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad". Las políticas públicas, particulamente a través de la educación, han de corregir o compensar estas contingencias sociales moralmente arbitrarias, pues es justo rectificar las desigualdades derivadas del azar social y natural.

El principio de la diferencia, que constituye la exigencia más igualitaria de Rawls, señala que las desigualdades sociales y económicas "deben redundar en el máximo beneficio de los miembros menos favorecidos de la sociedad". Es el principio maximin (teoría de los juegos) que admite la desigualdad siempre que los peor parados en el juego salgan, en todo caso, mejor que con otras reglas posibles, al tiempo que las posiciones sociales estén abiertas a todos en igualdad de condiciones. Obliga, pues, a dedicar los mayores esfuerzos en los grupos o personas más desfavorecidos, intentando lograr que dichos grupos lleguen a ser tan prósperos como resulte posible.

Suele estar normalmente aceptado que no basta con una igualdad negativa de oportunidades (ausencia de trabas, barreras, exclusión o discriminación), por lo que es preciso una igualdad positiva de oportunidades o de posibilidades. Para esto, en nuestro caso, se requeriría garantizar a toda la población un nivel que se considere aceptable de competencias, para poder moverse (y competir, también) en la vida sin riesgo de exclusión, como capacitación o poderes básicos de la ciudadanía. Las necesidades básicas han de ser satisfechas, "al menos en la medida en que su satisfacción es una condición necesaria para que los ciudadanos entiendan y sean capaces de ejercer fructíferamente los derechos y libertades básicos" (Rawls, 2002: 75). Aquí es donde, en nuestro caso, se sitúan las competencias básicas para todos, como necesidades básicas o bienes primarios.

De ahí que una justa igualdad de oportunidades, que no sea una posibilidad formal de libre acceso, exige, también, tomar medidas activas a favor de los desventajados, justamente para impedir que sigan siéndolo. El origen social (lotería natural o genética), por tanto, no debe afectar en nada a las posibilidades de acceso. Una equidad supone que no se puede permitir que las personas resulten beneficiadas o perjudicadas por circunstancias ajenas a sus propias elecciones o voluntad. Los hechos arbitrarios han de ser combatidos, igualando las circunstancias, de modo que las posibles diferencias dependan en exclusiva de las elecciones y responsabilidad individuales.

El principio de diferencia viene a resaltar que las desigualdades que permanezcan dentro de una justa igualdad de oportunidades se justifiquen solamente si redundan en beneficio de los más desfavorecidos; por lo que son injustas a menos que se apliquen políticas complementarias que garanticen que el sistema funcione para el máximo beneficio de los más desfavorecidos. Como explícitamente señala Raw1s (2002), la

sociedad debe establecer "iguales oportunidades de educación para todos independientemente de la renta de la familia" (p. 75). No cabe, pues, una mera igualdad de oportunidades, pues deben resultar beneficiados los miembros menos aventajados de la sociedad. Por tanto, un sistema educativo será más equitativo que otro si las desigualdades inevitables en el ámbito educativo o social son ventajosas para los más desfavorecidos.

5.2.2. Hacia una escuela justa

Una escuela completamente justa está fuera del horizonte, más bien cabe plantearse cómo una escuela puede ser lo menos injusta posible. El modelo heredado y dominante de justicia escolar ha sido la "igualdad de oportunidades", entendida como una escuela que neutraliza milagrosamente las desigualdades de origen social para tener en cuenta sólo el mérito y esfuerzo escolar. Pero esta igualdad ha sido una "ficción", un modo de producir - paradójicamente - desigualdades "justas" (es decir, justificadas), aun cuando puede seguir siendo necesario mantenerla, por los efectos movilizadores que suele conllevar. Para que el modelo funcionase idealmente, las desigualdades sociales, culturales o de género no deberían tener influencia alguna sobre la carrera escolar. Desde posiciones de partida desiguales, la competición escolar por el mérito, no puede dar lugar a una sociedad igualitaria. Si la escuela genera, fatalmente, desigualdades, éstas serán tanto más `justas" cuanto menos afecten a los más debiles. Una de las vías de salida es asegurar un currículo básico, una cultura común, a todos, particulamente, a los que se encuentran en peores situaciones.

Un sistema escolar basado en la meritocracia, en que bajo una supuesta "igualdad de oportunidades" se demanda que todos (cualquiera sea su situación de partida) lleguen en la competición a los mismos niveles de excelencia, no hace justicia a esta población que, nor malmente, queda excluida a lo largo de la trayectoria escolar: "una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos" (Dubet, 2005: 14). Al menos, antes de cualquier desigualdad escolar posterior, hay que asegurar la cultura común o el currículo básico.

Al igual que no se puede pretender, con un mínimo de realismo en el contexto actual, que todos tengan el mismo sueldo o vivan en similares viviendas, una sociedad mínimamente equitativa debe tener asegurado a toda la población un salario mínimo o

renta básica que le permita vivir razonablemente. Por eso, en lugar de definir lo que se aprende desde el punto de vista de la excelencia, es preciso partir de aquello básico que toda población debe tener garantizado. En este sentido, señala Dubet (2005):

> Si adoptamos este punto de vista, la igualdad de oportunidades debe ponderarse por un principio de garantía común, por la creación de un bien escolar compartido por todos, independientemente del éxito de cada uno. Antes de que comience la selección meritocrática, una escuela justa debe ofrecer un bien común, una cultura común independiente de las lógicas selectivas. Esto invita a actuar con firmeza a favor de una verdadera secundaria común, una secundaria cuya función sea garantizar a todos, hasta al más débil de los alumnos, los conocimientos y las competencias a los que tiene derecho (p. 16).

Una escuela justa es la que trata lo mejor posible a los más desfavorecidos. A fin de garantizar la adquisición de una cultura común para todos, la lógica selectiva debe suspenderse a este nivel. Esto no tiene nada que ver, como a menudo se aduce, con una "bajada de nivel", siendo una tarea ambiciosa de justicia social exigir un mínimo, básico para todos. Siendo preciso, además, reforzar la igualdad de la oferta escolar, lo que debe conllevar una eficacia de la escuela, también se precisa de una equidad, que asegure lo básico a todos.

Aplicado al caso español, optamos en su momento por unificar la secundaria bajo un mismo marco curricular "comprehensivo" que, si bien ha significado una democratización del acceso, al hacerlo obligatorio para todos; aún persiste - al menos - un tercio de la población a nivel general que no obtiene la titulación básica de Graduado, en otros abandona el sistema escolar sin cualificación alguna. Es aquí donde muestra sus insuficiencias el currículo comprensivo establecido, que las adaptaciones o diversificación curricular no han logrado salvar. La igualdad de acceso no evita la desigualdad de éxito.

Las competencias básicas permiten recentrar el currículo comprensivo en cuál es la cultura básica que ha de asegurar la escolaridad obligatoria, al tiempo que pueda constituirse en la cultura escolar común que comparte una ciudadanía diversa, es decir, lo que contribuye como público a construir la ciudadanía en la escuela. De este modo, "la entrada simultánea por competencias clave y por saberes fundamentales, asociados a las mismas, emerge así como otro de los aspectos esenciales en los esfuerzos actuales por

redefinir lo básico en la educación básica" (Coll, 2006).

Al igual que, en otros ámbitos, se acepta la idea de un salario mínimo o una renta básica de la ciudadanía, con el currículo de competencias básicas estaríamos ante algo parecido. Ni se trata, como antaño en estrategias conservadoras, de un regreso a lo básico (back to the basic skills) de leer, escribir y contar; ni, menos, por el otro lado, de rebajar para todos los niveles, puesto que se continúa pretendiendo la máxima formación. Digámoslo claramente, en este final de modernidad, la "nueva cuestión social' es la fragilidad y vulnerabildad de un grupo de personas, frente al grupo de integrados. Ése es el problema al que, desde el lado escolar, hay que hacer frente.

El problema, pues, se sitúa de otro modo: no es un currículo establecido para, luego, hacer adaptaciones o diversificaciones para el que no puede llegar. En este caso, esa norma de excelencia se convierte en exclusora, como se ha mostrado en la aplicación de la LOGSE en España. Tampoco se puede tratar de establecer un mínimo obligatorio para todos, bajando los niveles. Por decirlo en los términos de Dubet (2005):

> En realidad, se debe cambiar la norma de la escuela obligatoria, no para disminuirla, sino para otorgarle otra función. En lugar de fijarla a través de un programa que muy pocos alumnos cumplen, se debe definir aquello a lo que cada uno tiene derecho, sobreentendiéndose que, una vez alcanzado ese umbral, nada impide ir más lejos e incluso mucho más lejos [...]. Pero no se les puede ofrecer más, sin que nos aseguremos primero de que cada uno ha adqurido lo que le corresponde en términos de conocimiento y de competencias que se consideran indispensables para todos (pp. 60 y 68).

5.2.3. Del fracaso escolar como inevitable a democratizar el éxito educativo

La escuela, situada en un entorno desigual, parecería condenada a reproducir dichas desigualdades. De ahí que una mayor justicia en la escuela pudiera suponer actuar más en reducir las desigualdades sociales que en reformas educativas. Éste fue, en parte, el diagnóstico pesimista a comienzos de los sesenta. Desde entonces hoy relativizamos, en parte, dicho diagnóstico para concentrarse en lo que puede hacer la propia escuela. Siendo conscientes del papel determinante que suele jugar el entorno escolar, igualmente lo somos hoy en día del propio papel que puede jugar la escuela en producir o reducir las

desigualdades escolares. No se pueden "echar todos los balones fuera' (neoliberalismo, globalización, el ministerio, las familias, etc). Una cosa parece clara: aun cuando los márgenes de acción de las escuelas tengan sus limitaciones, cuanto más eficaz sea una escuela más justa será y, mayor aún, si la eficacia redunda en beneficio de los alumnos en desventaja social o escolar.

En los años sesenta y setenta, diversos análisis críticos de la "nueva" sociología de la educación cuestionan la - formalmente declarada - igualdad de oportunidades, mostrando cómo la escuela reproduce inevitablemente las desigualdades sociales, siendo las desigualdades escolares una pura consecuencia de dicha desigualdad social (Bernstein, Baudelot y Establet, Boudon, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, Willis, Apple, Lerena, Fernández Enguita, etc.). Estamos lejos de estos diagnósticos funcionalistas del origen social de resultados educativos que, desde un lado ("Informe Coleman" en el americano) como desde otro (la sociología de la educación francesa) se hicieron en los setenta, en cuanto conducían a una desesperanza y desmovilización del cuerpo docente - por un lado - y a desresponsabilizar a la propia acción escolar, por otro. Si es el terreno político donde hay que librar la batalla, poco sentido tiene actuar en el escolar, reforzando la función del sistema. Como comenta Perrenoud (1998):

> El profesorado afectado por el fracaso escolar se siente, al mismo tiempo, culpable por participar en el proceso de reproducción de las desigualdades e impotente por atajarlo en el marco de su práctica personal, ya que se explica que los programas, los métodos, la evaluación, la orientación, la selección, en fin, todos los elementos del sistema, están en cierta manera concebidos para fabricar desigualdades en provecho de los niños de las clases desfavorecidas (p. 17).

Actualmente nos importa más qué puede hacer la escuela para neutralizar dichos factores y conseguir un buen aprendizaje para todos. Pienso, como Linda Darling-Hammond (2001: 42), que - una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar - nuestro reto para el siglo xxi "es que las escuelas garanticen a todos los estudiantes y en todas las comunidades el derecho genuino a aprender", lo que supone que todos puedan comprender y manejar los instrumentos culturales. "Este nuevo desafío - continúa diciendo Lindano requiere un mero incremento de tareas. Exige una empresa fundamentalmente diferente. [...] Nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa."

Cuando hablamos actualmente de "exito para todos", cabe preguntar - como de modo similar hacía Amartya Senn en sus célebres Tanner Lectures de 1979 (Equality of What?) - en qué se cifra dicho éxito. Como se ha visto en el capítulo segundo, para la Unión Europea se cifra en: (a) garantizar a todos los alumnos una amplia escolaridad (al menos 16 años para todos, y para un 85% la Secundaria Superior); y (b) asegurar la adquisición de competencias básicas que les permitan integrarse en la sociedad del conocimiento sin riesgo de exclusión. No obstante, como advierte en un trabajo sobre el tema Escudero (2008):

> La historia, la inercia del pasado y el mantenimiento del orden escolar vigente sigue siendo el muro contra el que chocan y se desvanecen objetivos tan loables como el de lograr el éxito para todos. Por desgracia sigue imperando mucho más la idea de personalizar los fracasos, con una tendencia inveterada a culpabilizar a las víctimas. Así suele eludirse el hecho de que al lado del esfuerzo y la responsabilidad que, sin duda, cada estudiante tiene que asumir respecto a su desarrollo y crecimiento escolar, hay que poner también el esfuerzo y la responsabilidad de la escuela, del profesorado y de otros agentes en orden a estimularlo, a que los contenidos y la experiencia escolar tengan sentido para cada uno, a que la trayectoria escolar sea mucho más una oportunidad de reconocimiento, esfuerzo y ayuda que un camino ajeno y pensado para ir dejando a gente en el camino.

Será preciso, pues, optimizar y homogeneizar la calidad de la oferta educativa de las escuelas así como las prácticas docentes del profesorado, interviniendo activamente en aquellas escuelas en las que, por su funcionamiento o por el contexto en que se encuentran, no están ofreciendo niveles equitativos. Como señala Marie Duru-Bellat (2003):

> El acceso a un centro escolar u otro no es algo anodino en términos de desigualdades sociales, hasta tal punto que, en la mayor parte de los países, una parte importante de las ventajas de los jóvenes de medios favorecidos pasa por el acceso a centros educativos de mejor calidad. La variedad de la homogeneidad de la calidad de la oferta escolar, en el seno de un país, explica la mayor o menor amplitud de las desigualdades de éxito de un país a otro. Una política dirigida a reducir las desigualdades sociales debería pues pasar por una igualación de la calidad de la oferta escolar (p. 76).

Hoy sabemos que las desigualdades escolares de origen social son, al menos en parte, un subproducto de las desigualdades propiamente escolares. No otra cosa quiere mostrar el "efecto centro escolar", puesto de manifiesto a partir de las investigaciones sobre escuelas eficaces. A título de ejemplo, me importa al respecto traer el estudio chileno sobre escuelas efectivas en sectores de pobreza (Bellei y otros, 2003) que, a través de un estudio cualitativo sobre 14 escuelas, muestra

> que es posible entregar educación de calidad en escuelas que trabajan con niños que viven en condiciones de pobreza y entregar pistas o señales de caminos concretos para lograrlo. ¿Cómo hacer para que los niños en situación de vulnerabilidad económica alcancen logros escolares que podrían transformar sus vidas? El estudio parte de la premisa de que las respuestas existen y están presentes en las escuelas, en los directivos y en los profesores que han sido capaces de vencer las adversidades del medio logrando que sus alumnos, a pesar de sus desventajas sociales, accedan a una educación de calidad. E identificando estas escuelas y documentando su realidad presente y trayectoria, se podría concluir sobre las claves o factores que hacen posible los nuevos resultados (p. 10).

Entre los factores comunes que descubren sobre qué hacen estas escuelas para que los niños en condiciones de pobreza alcancen altos logros escolares están los ocho siguientes: a) nunca un factor aislado logra buenos resultados de manera permanente; b) centralidad del aprendizaje, lo que implica que la gestión está estructurada en torno a ese objetivo; c) evidencia de altas expectativas en directivos y profesores, respecto del aprendizaje de los alumnos; d) consecuencias observables de la gestión pedagógica en términos de claridad de metas institucionales y en compromiso de los actores; e) buenas y motivadoras prácticas pedagógicas en el aula; f) visibilidad de una alianza proactiva entre la escuela y los padres; g) aprendizaje institucional a partir de la experiencia más que de la teoría; h) relación entre elementos externos e internos en las escuelas.

En fin, reducir las desigualdades sociales y escolares y promover políticas educativas equitativas, de acuerdo con el conocimiento acumulado, implica actuar - de modo convergente y a lo largo del tiempo, para que sean sostenibles - en varios frentes: entorno familiar de los alumnos, configuración del sistema educativo, y a nivel de escuela, incidiendo en la enseñanza-aprendizaje a nivel de aula. Que una sociedad sea más justa

también depende de la contribución que haga el sistema educativo. La mejora de la eficacia no está, como frecuentemente se ha creído, reñida con la lucha contra las desigualdades. En cualquier caso, en un contexto de reestructuración del papel de la escuela y de diversidad creciente de los alumnos, cualquier estrategia de mejora puede ser subvertida, para introducir desde fuera nuevas desigualdades. De ahí la complejidad del problema en la coyuntura actual.

5.3. Competencias y enfoque de capacidades

> La manera más adecuada de considerar la "verdadera" igualdad de oportunidades tiene que pasar por la igualdad de capacidades. [...] La capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos, que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro (Sen, 1995: 20).

Amartya Sen, Premio Nobel de Economía en 1998, experto en el estudio de la pobreza y la desigualdad y comprometido con el desarrollo de los pueblos, ha desarrollado el enfoque de capacidades ("capabilities approach"), como marco conceptual y normativo para evaluar el bienestar personal y la calidad de vida, así como las políticas más adecuadas para conseguirlo. El desarrollo de la gente no puede limitarse al nivel de renta económica o a los recursos de que dispone, tiene que ver con las oportunidades que tienen las personas de hacer o ser, por tanto de las capacidades con que cuentan (Sen, 2009). A nuestro juicio, en paralelo, proporciona un marco relevante para legitimar las competencias básicas. Dicho enfoque sitúa el foco de atención en lo que la gente es capaz de hacer o ser, es decir, en sus capacidades, como dispositivo para conceptualizar y evaluar la desigualdad, la pobreza o el bienestar.

Sen (1988), en un famoso ensayo, se pregunta Igualdad, ¿de qué?, para responder que la igualdad puede ser predicada en diversas dimensiones y nunca puede serlo de todo, por lo que depende de lo que se priorice. La respuesta de Sen se dirige a la igualdad de libertades, entendida como la capacidad para tomar decisiones sobre la propia vida. La igualdad debe serlo de capacidades básicas. Esto se determina, como veremos, en las capacidades de que goza, es decir, las formas de hacer y ser ("funtionings") y en las realizaciones consiguientes que las personas puedan hacer:

> La vía de aproximación elegida se concentra en nuestra capacidad de conseguir

> aquellos "funcionamientos" valiosos que componen nuestra vida, y más generalmente de conseguir nuestra libertad de fomentar los fines que valoramos. [... J La capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las condiciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y la desigualdad" (Sen, 1995: 9 y 17).

Sen emplea un conjunto de herramientas conceptuales propias, que es preciso aclarar, para entender su planteamiento (Urquijo, 2007). Más que los bienes que poseen, el bienestar de los individuos depende de las "realizaciones" que pueden llevar a cabo, que vienen a ser las oportunidades reales que tienen de hacer y ser. Las capacidades son lo que la gente puede hacer o ser que se concretan en determinadas realizaciones, que son los distintos cionamientos" que una persona puede lograr. Estos últimos son definidos como las realiza ciones y acciones que una persona puede hacer, valorar o ser, cuyo conjunto configura su vida. Una persona tiene una capacidad para funcionar cuando tiene la posibilidad real (no tanto de permiso sino de recursos) de elegir hacerlo de un modo u otro. Como comenta Cejudo (2007: 15), "formalmente, la capacidad para funcionar añade a la noción de funcionamiento la posibilidad real de escoger o no funcionar así".

5.3.1. Libertad, capacidades y equidad

Las capacidades de una persona posibilitan, pues, convertir o transformar los medios en fines. En este contexto, pueden interpretarse como las libertades instrumentales, que permiten a las personas vivir más libremente según las elecciones propias realizadas. Sen destaca, entre otras, las libertades políticas, las facilidades económicas, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y la seguridad protectora. Las "competencias básicas" pueden formar parte de las oportunidades sociales. La igualdad en educación se predica de, por un lado, proveer de oportunidades equivalentes de aprendizaje y, por otro, tener garantizadas - al menos - la adquisición de las competencias básicas. El conjunto de capacidades de una persona "refleja la libertad de la persona para elegir entre posibles modos de vida; [...] sus oportunidades reales para obtener bienestar" (Sen, 1995: 54). Libertad e igualdad son dos caras de la misma moneda.

La libertad de una persona viene dada por la capacidad para alcanzar los funcionamientos que puede elegir, que constituyen su bienestar. El bienestar de una

persona viene dado, pues, por lo que puede realizar en sentido amplio, relacionando los logros con el conjunto total de capacidades y funcionamientos a su alcance. Los fines de justicia, bienestar o desarrollo han de ser entendidos - entonces - en términos de las capacidades de la gente para funcionar, esto es, en las oportunidades efectivas para acometer aquellas acciones o actividades que ellos quieren llevar a cabo. Estos modos de ser o hacer, que Sen llama "funcionamientos" (poder hacer una actividad, salud, felicidad, dignidad, posibilidad de participar en la comunidad, control sobre el entorno, etc.), forman sus competencias. Por tanto, las capacidades son las competencias para poder hacer o ser algo (más técnicamente: para lograr un cierto funcionamiento). Así señala Amartya Sen (1996):

> Las capacidades representan las combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser: los distintos funcionamientos que puede lograr. Los funcionamientos representan partes del estado de una persona: en particular, las cosas que logra hacer o ser al vivir. La capacidad de una persona refleja combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta puede lograr (pp. 54-56).

La educación forma parte de las "libertades instrumentales" de una persona, en la medida en que forma parte de las oportunidades sociales que los individuos tienen disponibles. Las capacidades representan, entonces, las oportunidades o libertades para conseguir lo que un individuo estima de modo reflexivo como algo de valor. Por su parte, los funcionamien tos son los desempeños, que configuran el bienestar de una persona. Las capacidades son el potencial para conseguir dichos desempeños, la diferencia está entre oportunidad para conseguir y consecución real, entre potencial y resultado. La distinción proviene de que para el "enfoque de capacidad" no basta con evaluar los "funcionamientos" que se pueden hacer, sino también la libertad real u oportunidades que se tienen para desempeñarlos. Estos conceptos los resume del siguiente modo:

> El conjunto de capacidades estaría formado por los distintos vectores de funciones entre los que puede elegir. Mientras que la combinación de funciones de una persona refleja sus logros reales, el conjunto de capacidades representa la libertad para lograrlos: las distintas combinaciones de funciones entre las que puede elegir esta persona (Sen, 2000: 100).

Lo que importa en último extremo, argumenta Sen, no es tanto lo que una persona hace efectivamente, cuanto que tenga libertad o capacidades para poder hacer la vida que desee. Un adecuado planteamiento de la equidad debe incluir - en primer lugar - la libertad para elegir las formas de vida que prefiere. Esto no puede ejercerlo si carece de las capacidades. La equidad y la propia calidad de vida han de ser juzgadas en términos de las oportunidades del individuo para ser o tener ciertas cosas (y no tanto en tenerlas efectivamente).

Además este enfoque posibilita, referido al desarrollo, entender la pobreza como "la privación de capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos, que es el criterio habitual con el que se identifica la pobreza' (Sen, 2000: 1 14). Si bien no se va a discutir que la falta de renta conduce a llevar una vida pobre, se trata - según Sen - de centrar la atención en aquellas privaciones que son "intrínsecamente" relevantes, a diferencia de otras que son "intrumentalmente" importantes (como la renta). Desde la perspectiva de las capacidades, pues, a fin de comprender mejor la raíz de la pobreza y privación, "se traslada la atención de los medios a los fines que los individuos tienen razones para perseguir y, por tanto, a las libertades necesarias para poder satisfacer estos fines" (Sen,2000:117). Sin duda los recursos o los medios son muy relevantes para poder llevar a cabo una vida lograda o bienestar social, lo que indica Sen es que el desarrollo no puede medirse sólo con este parámetro, porque es previo otro. El objetivo del desarrollo debiera ser, primariamente, proporcionar las capacidades que permitan a los individuos la libertad de hacer aquello que desean con su vida. En esa medida la educación juega un papel de primer orden en el desarrollo de los pueblos, en tanto que fin en sí mismo (Alkire, 2002). En fin, el nivel de desarrollo de un país debiera ser juzgado en función de las capacidades de sus ciudadanos, y no de los índices de ingreso o del PIB.

La calidad de vida o el bienestar se mide por sus "funcionamientos" como actividades que las personas pueden llevar a cabo (leer o escribir) o "estados" a los que puedan llegar (buena salud, felicidad, dignidad, posibilidad de participar en la comunidad...). Los individuos deben disponer de capacidades iguales para realizar los modos de ser que tienen razones para valorar. Esto le lleva a situar la igualdad en los funcionamientos y la capacidad:

> La capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las condiciones

sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y de la desigualdad" (Sen, 1995: 17).

Aunque no se puede hacer una mera traslación de "capacidad para funcionar" de Sen con "competencias básicas", dado que se inscriben en lógicas diferentes, sí puede ser productivo - como vamos a mostrar - emplear el enfoque de libertad como capacidad (Cejudo, 2007) de Sen para entender las competencias básicas, a este nivel general, como poderes básicos de la ciudadanía. Es decir, que una ciudadanía capacitada requiere una equidad en las capacidades básicas que le permita tener unos "funcionamientos" similares. Por lo demás, la base de dicha similitud se encuentra en que ambos (enfoque de capacidades y competencias básicas) se dirigen al bienestar humano ("human well-being'). Al igual que las competencias básicas, el "capability approach se centra en lo que la gente es efectivamente capaz de hacer o de ser, es decir, en sus capacidades" (Robeyns, 2005: 94).

5.3.2. Capacidades, funcionamientos y competencias básicas

La capacidad, como hemos señalado, representa la libertad de una persona para alcanzar funcionamientos valiosos. Qué funcionamientos se consideran valiosos no es algo a determinar de antemano, es objeto de discusión y, en último término, expresión de lo que cada cultura considera vida buena. No cree que haya una lista única de capacidades universalmente válidas como canon general, pues es un asunto objeto de diálogo público; sin embargo, Sen (1995: 58) habla de seleccionar entre todos los funcionamientos y capacidades un número relativamente pequeño de "funcionamientos básicos" importantes. Las capacidades "básicas", frente a las capacidades "potenciales" (deseables para alcanzar una mayor calidad de vida), son todas aquellas exigibles por justicia, por la propia condición humana. Entonces, si bien aquello que se considere "básico", obviamente, es relativo a la historia, cultura y situación económica del respectivo país, habría unos estándares comunes de lo que se considera básico, p. ej., los reconocidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Esto supone, como dice Alkire (2002: 154), "que algunas capacidades pueden ser tan básicas para el bienestar humano que puedan ser identificadas sin necesidad de un conocimiento ulterior". De hecho, la pobreza es un fracaso en las capacidades básicas. Estas últimas son un subconjunto de todas las capacidades, referidas a la posibilidad de

satisfacer ciertos funcionamientos relevantes. Alkire establece una relación entre necesidades básicas y capacidades correspondientes, que serían básicas, para poder satisfacerlas. Así las define:

> Una capacidad básica es una capacidad para tener un funcionamiento que se define a nivel general y se refiere a una necesidad básica, en otras palabras a una capacidad para satisfacer una necesidad básica (la capacidad para evitar la malnutrición, para ser educado, etc.). El conjunto de capacidades básicas puede ser entendido como capacidades para satisfacer las necesidades básicas (p. 163).

Las capacidades básicas pueden, entonces, vincularse a las que se precisan para satisfacer necesidades básicas. Además, pueden ser conceptualizadas como las que se precisan para ampliar la libertad humana y el propio bienestar y, por tanto, demandas éticas primarias. De ahí se sigue que la falta de oportunidades para conseguir por la educación las capacidades básicas marginaría al individuo, disminuyendo su grado de libertad y oportunidades de bienestar.

Por último, acerca de qué capacidades básicas, si bien Sen se muestra contrario a establecer una lista, otros autores (Alkire, 2002; Nussbaum, 2004) estiman conveniente elaborar una lista completa pero abierta de capacidades humanas, con un cierto valor generalizable, que servirían para evaluar lo que es una vida humana con dignidad. Como dice Nussbaum (2003: 40), activa colaboradora de Sen y que ha realizado relevantes contribuciones a dicho enfoque, deberían ser expresión de "un mínimo de justicia social, que la sociedad ha de garantizar a todos los ciudadanos". Martha Nussbaum propone una lista de capacidades (vida humana, integridad corporal, salud, sentidos-imaginación, emociones, razón práctica, relaciones interpersonales y con otras especies, control sobre el entorno, participación política, etc.), como exigencias de una vida digna, cuyo desarrollo y promoción podrían ser objeto de un consenso entre todos los sectores y orientaciones sociales. Amartya Sen no es partidario de elaborar tal lista, que deberá ser objeto de un proceso abierto de deliberación y consenso. Al margen de una propuesta concreta, que Nussbaum concibe como "abierta y susceptible de ser reelaborada", lo que importa es que, en el ámbito específico de la educación, tendrían su traducción como competencias básicas.

Anderson (1999), en un buen trabajo sobre esta perspectiva, mantiene que en una

equidad democrática la justicia es un asunto de relación entre ciudadanos: "Centrándonos en las capacidades necesarias para funcionar como un ciudadano en igualdad de condiciones, la ciudadanía implica el funcionamiento, no sólo como un agente político (votar, participar, formular demandas al gobierno), sino la participación como iguales en la sociedad civil. [...] Así, ser capaz de funcionar en igualdad de condiciones como ciudadano implica no sólo la capacidad de ejercer efectivamente los derechos específicamente políticos, sino también para participar en las diversas actividades de la sociedad civil en general, incluida la participación en la economía' (p. 317). Tres esferas relevantes de capacidades son las referidas a la función de ejercer como a) un ser humano; b) participante en un sistema de producción cooperativa; y c) ciudadano de un estado democrático.

Por su parte, en relación con la educación para una ciudadanía democrática, Nussbaum (2006), siguiendo las líneas que había establecido en su libro El cultivo de la humanidad, establece tres capacidades esenciales:

1. Autonomía: capacidad para examinarse críticamente a uno mismo y a otras tradiciones, para vivir lo que, siguiendo a Sócrates, se llamaría una "vida reflexionada'. Para ello se requiere desarrollar la capacidad para razonar y para juzgar en relación con su corrección racional o ética. La democracia necesita ciudadanos capaces de pensar por sí mismos.

2. Ciudadanía cosmopolita: capacidad para verse a sí mismos no sólo como ciudadanos de un país o región, sino como seres humanos que forman parte de la humanidad.

3. Imaginación narrativa: habilidad para pensar lo que a otras personas diferentes les podría gustar, comprender sus emociones o historias personales. Para cultivar, sobre todo, mediante la literatura y las artes.

Desde la perspectiva de Adela Cortina (2002), que ha aplicado el enfoque de Sen al consumo, la exigencia de equidad en dicho enfoque hay que entenderla como igualdad en capacidades básicas. Esto impone la obligación de "empoderar" a todas las personas para que cuenten con dichas capacidades básicas que, justamente, les impiden ejercer autónomamente su ciudadanía. Desde este enfoque de agente, coincidente con el nuestro, la ciudadanía - además de un asunto de derechos, deberes o pertenencia - debe

poder realizar un conjunto de capacidades, de acuerdo con las oportunidades reales de su medio. Como afirma Urquijo (2007: 339), "asumir la ciudadanía como agencia es la mejor manera de luchar contra las distintas formas de desigualdades, exclusión social y pobreza'.

5.4. Un currículo básico común en una escuela inclusiva

La escuela continúa siendo una de las escasas instituciones que puede seguir ejerciendo en su seno la labor de inclusión social, en un contexto de creciente diversidad social, identitaria y cultural. Pues bien, en este contexto, un currículo básico, representado por las competencias clave, como la base de la educación de la ciudadanía, bien pudiera representar el núcleo de cohesión social, en el sentido clásico destacado por la sociología, es decir aquello que permite mantenerse unida a una sociedad en otros aspectos escindida. En el fondo, como se plantea en Francia, en un sentido ambicioso puede ser entendido como un modo de "refundar" la educación pública. Así, en la presentación ministerial de las competencias básicas, se dice que el establecimiento de los conocimientos y las competencias que todos los alumnos tienen que haber adquirido al acabar la escolaridad obligatoria "reafirma el pacto entre la Escuela y la Nación [...] constituye un acto refundador para nuestra escuela, un momento excepcional en la historia escolar, sin par desde las leyes de Jules Ferry que instauraron la enseñanza gratuita, laica y obligatoria y especificaron sus contenidos. [...] He aquí lo que la Nación se compromete a enseñarles. [...] Esta base es el cimento de la Nación" (MEN, 2006: 8-9).

Si bien, por un lado, se puede considerar un tanto excesivo; por el otro tiene una gran parte de verdad: reactualizar y delimitar la misión y obligación de la educación pública. Una tarea necesaria y de primer orden. Como ha señalado - con la lucidez que le caracterizaAntonio Nóvoa (2002), estamos ante una ruptura del pacto histórico que permitió la consolidación y extensión de los sistemas educativos. Este pacto, una de las grandes marcas civilizatorias del siglo xx, se fundó en una lógica pública, de integración de todos los niños en la escuela y de la construcción de una ciudadanía nacional. Su cuestionamiento actual deriva de nuestra incapacidad para responder a la multiplicidad de presencias (racial, étnica, cultural) que la habitan. Por otro, contrariamente a sus pretensiones igualitaristas, la escuela está dejando de cumplir la misión: 30-40% de alumnos sin el nivel de competencias bási cas deseable o que abandonan prematuramente

la escuela privados de todo. Es preciso reconocer que actualmente, para muchos alumnos, lo que se aprende en la escuela no tiene sentido, que provienen de "comunidades" que no se ven reconocidas en el proyecto escolar o que son indiferentes al curso escolar de sus hijos. Estamos ante una realidad nueva, sin paralelo en la historia. Como ha visto Francia, ¿pueden - bien planteadas - las competencias básicas contribuir a "refundar" la educación pública? Ésta es una de las apuestas de este libro.

5.4.1. Reconocimiento de las identidades y currículo común

Por un lado, la fuerte tendencia comunitarista de reconocimiento identitario y cultural, en paralelo a la globalización, conduciría - en el límite - a que cada grupo cultural tuviera su propia escuela. Un proyecto educativo que, a costa de ser identitario, por el otro lado se vuelve, si no segregador, al menos no inclusivo. Al respecto, como hemos defendido en otros lugares (Bolívar, 2008b), educar para la ciudadanía puede ser, desde el principio de una ciudadanía inclusiva, una buena alternativa a determinadas propuestas multiculturalistas, conciliando en un marco común el pluralismo y la creciente multiculturalidad. Lograr una nueva articulación entre el reconocimiento identitario cultural (y la propia diversidad individual) con la cultura común, estimo, es una de las cuestiones más relevantes en un discurso actual sobre la educación pública.

En efecto, lo que da coherencia a la educación pública es aprender a vivir en común, con el conjunto de conocimientos que posibilitan el ejercicio activo, así como con "virtudes públicas" que dan estabilidad y vigor a las instituciones democráticas. Por eso, la educación para la ciudadanía activa y responsable es hoy una preocupación común en los sistemas educativos, situándose en la agenda actual de las reformas educativas. Pues bien, formando ese núcleo común que, más allá de las identidades culturales, la educación pública debe promover, se encontrarían las competencias clave (más particularmente la competencia referida al ámbito social y cívico).

Si el proyecto moderno fue subordinar la cultura individual a lo colectivo (por ejemplo, a través de la moral cívica de la escuela), donde las identidades y creencias individuales quedaban relegadas al ámbito privado, es evidente que ya no se puede plantear así. Los análisis críticos y postcríticos pusieron de manifiesto que dicha lógica, no neutral en la práctica, se subordinaba a la reproducción de la cultura dominante, pero también, como entrevió bien - entre otros - Durkheim, sin cohesión social no cabe

sociedad. Si lo individual tiene que transformarse en colectivo, y sin esto no hay acción educativa, actualmente sólo se puede hacer a través del reconocimiento de la diversidad. Este reconocimiento ha de entenderse desde un pluralismo y una ciudadanía compleja, más que desde la reafirmación de cada cultura en currículos diferenciados (multiculturalismo postmoderno).

La educación de la ciudadanía, históricamente, ha formado parte del núcleo de la escuela pública, que ha considerado que una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación. De hecho, el currículo nacional (o "programas" de enseñanza) ha tenido como misión la integración, entendida como un proyecto uniformador que busca la homogeneización cultural y lingüística de los individuos, más allá de sus contextos locales o familiares. La escuela pública es hija de la primera modernidad y, con ello, de la creación del Estado-nación. De hecho, los sistemas educativos nacionales nacieron ligados a laformación de la ciudadanía, de la que debía hacerse cargo el Estado, sin dejarla a la sociedad civil o a las familias.

Esta formación de la ciudadanía, en el imaginario liberal de la escuela pública, se asienta en la socialización en valores comunes y universales, que están por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componen un país. Según este legado liberal, se ha de pretender compartir unos conocimientos y valores comunes; aun reconociendo - dentro de un pluralismo - la cultura y valores diferenciales, siempre que no se opongan o se enfrenten con dichos valores comunes. Sin embargo, es evidente, este proyecto moderno de educación se encuentra hoy claramente debilitado. La escuela ahora se ve obligada a reconocer, y no sólo respetar, las diferencias religiosas, culturales o étnicas. Lo que está en juego es, por tanto, un trabajo de reconfiguración del proyecto de socialización y de educación de la ciudadanía, tanto en un nuevo modo de concebir el currículo como en la organización del trabajo escolar (Bolívar, 2008b).

Más que añorar modos de funcionar propios de la "primera modernidad", precisamos, a largo plazo, respuestas proactivas que hagan posible que los centros educativos sean "escuelas de ciudadanía', vocación originaria de la escuela pública. En este sentido, una educación intercultural puede ser entendida y practicada como una educación para la ciudadanía, que posibilite la convivencia en un marco común. Esto impone, como exigencia educativa y social, además de apoyos y recursos complementarios, transitar

desde la multiculturalidad (fáctica) hacia la interculturalidad, desde la pluralidad cultural como hecho al pluralismo como valor. La educación pública ahora no puede dejar fuera las culturas, entran dentro de la propia institución, reconociendo la identidad como un derecho y defendiendo en la acción educativa la creación de una ciudadanía, como ámbito de participación común y solidaridad.

En un momento como el actual, en que el Estado se ha hecho vulnerable ideológicamente para enseñar en las escuelas unos valores comunes (como se puede ver, entre otros, en determinadas polémicas en EE UU sobre los contenidos de los currículos, el cuestionamiento de la laicidad en la escuela francesa y, más recientemente, en España con motivo de los contenidos de la nueva asignatura "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos", planteando algunas organizaciones familiares de signo conservador la posibilidad de una "objeción de conciencia' a que la puedan cursar sus hijos), se tiene que reivindicar la tarea de la educación pública de integrar a la ciudadanía en unos conocimientos y valores comunes, aun cuando admitamos que dicho objetivo deba ser reformulado para no dar lugar a ser - como lo fue - un instrumento para la homogeneización cultural y lingüística.

La cuestión central en educación, como hemos apuntado antes, es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, pueda ser un modo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición multicultural. Entre la Escila de una ciudadanía homogénea (asimilacionismo) y la Caribdis de una ciudadanía diferenciada (segregación o marginalización), la educación intercultural de la ciudadanía busca compatibilizar un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios. Además de la lengua propia, el currículo ha de ser rediseñado de manera que incluya también los saberes, conocimientos y valores de la cultura originaria. Esto no excluye incorporar los elementos y contenidos de la cultura mayoritaria y de la universal.

Lo que se discute y está en juego, en la misión de la educación pública, es - pues - contribuir a construir un espacio público con ciudadanos que comparten un núcleo cultural común lo que, además, les posibilita participar activamente en dicho espacio público. Qué currículo y qué formas organizativas son más adecuadas para hacer frente a los desafíos presentes y futuros en la formación de las nuevas generaciones es lo que nos fuerza a repensar el papel de la escuela en este nuevo contexto. La escuela tiene una

función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen y conjuguen mutuamente. Conjugar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida culturales es, pues, el dilema actual de la educación pública.

5.4.2. Un currículo común para la inclusión de la diversidad

La herencia de la escuela pública moderna es, pues, que la formación de la ciudadanía se asienta en la socialización en una cultura común, que está por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componen la nación. Este proyecto ha sido cuestionado desde que, como sabemos, la sociología crítica de la educación documentó cómo la cultura escolar, bajo su presentación universalista, no ha sido neutra, sino una construcción que ha legitimado una perspectiva cultural particular, al servicio del grupo social dominante. Fracasado el proyecto ilustrado moderno, como salida, acorde con nuevas sensibilidades, se apuesta por el desarrollo de la cultura propia de cada comunidad. ¿Puede, en este contexto, el currículo básico representar ese núcleo cultural mínimo y común?

Sin cultura pública común no hay educación para la ciudadanía y se esfuma el sentido mismo de escuela pública. La herencia moderna e ilustrada es que la vida en sociedad no es posible a menos que existan un conjunto de conocimientos, destrezas y valores compartidos por los ciudadanos. El asunto es que hay que constituir dicha "cultura' de forma que no niegue las identidades culturales primarias ni queden relegadas al espacio privado, pero tampoco que su reafirmación impida dicha cultura común. La escuela tiene una función irrenunciable en educar en valores comunes para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen y conjuguen mutuamente. El respeto a la diferencia no es un principio absoluto, como si todo fuera relativo, ni tampoco un modelo cultural hegemónico que, en nombre de supuestos principios universales de igualdad, puede pretender anular lo culturalmente propio. Conjugar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida culturales es, pues, nuestro problema moral y político.

Educar para una ciudadanía activa - como hemos defendido (Bolívar, 2008) - no se reduce a la competencia social y cívica; en sentido amplio e inclusivo, comprende todas ellas, en la medida que posibilitan realizarse personalmente, integrarse socialmente y

participar de modo activo en la vida pública. No cabe, pues, considerar que se ha integrado a un alum no inmigrante si no posee, al final de la escolaridad obligatoria, el capital cultural mínimo necesario para moverse sin problemas en la vida colectiva. Éste debiera ser el objetivo primero de la educación pública. Ésta no es, como se suele sobreentender, la que depende administrativamente de los poderes públicos o es financiada por ellos sino, más radicalmente, la que - por decirlo con palabras de Postman - contribuye a formar "público", esto es ciudadanos capacitados para participar en el espacio público, porque poseen el activo competencia) tanto para saber convivir como por no tener riesgo de verse excluidos o con una ciudadanía negada. En fin, si queremos educar ciudadanos, se debiera garantiza la adquisición del currículo común, básico o indispensable para promover la integración activa de los ciudadanos (inmigrantes o no) en la vida social.

Los principios de equidad obligan a que todo individuo (muy especialmente, los alumnos y alumnas en mayor grado de dificultad) tiene derecho a esa base cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir más lejos en las diversas posibilidades de desarrollo. El derecho a la educación no puede quedar limitado a la mera "escolarización", es preciso garantizar a cada uno el máximo de formación de que sea capaz y, en los casos más problemáticos, los aprendizajes básicos. Por tanto, todo ciudadano tiene que adquirir y poseer dicha cultura común, justamente porque es la que le permite ejercer la ciudadanía. En lugar de distraernos con el reconocimiento cultural de las minorías inmigrantes, el modo primero para reducir la desigualdad que les pueda afectar es garantizar los conocimientos indispensables y competencias mínimas a los más desfavorecidos, de modo que puedan encontrar su propia vía de éxito y realización personal. Una tarea posterior es qué desarrollo curricular y qué formas organizativas sean más adecuadas para lograr dicho objetivo, que tendrá que verse paralelamente apoyado por políticas sociales compensatorias.

La escuela comprehensiva, en este sentido, es la escuela de formación de la ciudadanía: abierta a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, que conjuga la diversidad sociocultural y las diferencias individuales y contribuye a una socialización intercultural. Se pretende construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido social de la sociedad civil. Queremos entender dicha

educación para el ejercicio de la ciudadanía en un sentido amplio, y no referido a alguna materia dedicada específicamente a ello. La educación para el ejercicio del oficio de ciudadano comienza, entonces, con el acceso a la escritura, lenguaje y diálogo; continúa con todo aquello que constituye la tradición cultural y alcanza sus niveles críticos en la adolescencia, con el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos. Por eso, la ciudadanía comprende también el dominio de unos conocimientos de base y una formación cultural amplia que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas. Aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe activamente promover.

De cómo se resuelva el problema entre la homogeneización cultural y la heterogeneización cultural o identitaria va a depender, en gran medida, la tarea educativa y la propia convivencia. La educación intercultural de la ciudadanía busca compatibilizar un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios. Además de la lengua propia, el currículo ha de ser rediseñado de manera que incluya también los saberes, conocimientos y valores de la cultura originaria. Esto no excluye incorporar los elementos y contenidos de la cultura mayoritaria y de la universal.

En el escenario social y educativo actual, con una sociedad informacional que divide, unos contextos familiares desestructurados y una población inmigrante con capitales culturales diferenciados, la escuela sola no puede satisfacer las necesidades de formación de una ciudadanía. Por eso, dado que asegurar estos objetivos no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social y que acontece a lo largo de la vida en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado, se requerirán políticas amplias acerca de un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo. La escuela, en conjunción con las familias, servicios sociales y municipales está llamada a recorrer un camino compartido.

PARTE II
Integración de competencias básicas en el currículo

El paradigma de las competencias, actualmente, responde a una crisis del saber escolar organizado, de modo troceado, en disciplinas, más mirando al legado pasado que a su utilización en el futuro. De modo creciente se ha ido poniendo de manifiesto, y vivido - en parte - por el alumnado, la pérdida de significación social de la enseñanza escolar, al tiempo que su normalización escolarizada lo aleja de las fuentes vivas de producción de conocimientos. Las competencias clave manifiestan que ya no es posible aplazar más el debate sobre cuál es la cultura y aprendizajes básicos deseables e imprescindibles en las sociedades en que vivimos, y cómo darles vida en el actual formato escolar.

El enfoque de competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Esta preocupación enlaza con aquella otra de dar relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares, que cualquier movimiento de escuela nueva primero o de renovación después ha pretendido. Los conocimientos deben, pues, ser empleados ("movilizados") para resolver situaciones cotidianas. Su introducción en el currículo no debe limitarse a nivel de programas, objetivos o contenidos; más bien obliga a repensar otros aspectos de la organización escolar, del papel de los enseñantes y de las tareas en el aula.

Las reformas curriculares que tienen lugar en educación a nivel mundial, en diseño o ya puestas en práctica, se apoyan en estos pilares: "1) una lógica de competencias; 2) una perspectiva socioconstructivista; 3) centradas en el aprendizaje de los estudiantes; 4) otorgar un relevante papel a las situaciones de formación" (Lafortune, Ettayebi, y Jonnaert, 2007). Hace unos años, Cecilia Braslavsky (2001), al exponer las tendencias mundiales en los nuevos desarrollos de los currículos, señalaba entre otras convergencias, "orientar la educación hacia una formación por competencias". Como razones de esta tendencia decía:

> La toma de conciencia de la caducidad de los conocimientos y la convicción de que "la educación es lo que queda una vez se ha olvidado lo aprendido" están conduciendo a una investigación muy intensa de identificación y puesta en práctica de "competencias", aunque no siempre se entiende en la misma dirección [...]. En cualquier caso, es preciso reconocer que esta orientación es una reacción a la ineficacia de las pedagogías tradicionales verbalistas.

Poner el acento en lo que suponen las competencias como delimitación de la cultura básica de la ciudadanía es muy distinto a que las planificaciones estén expresadas en forma de competencias, porque en este segundo caso el asunto suele derivar a formatos burocráticos que en poco contribuyen a cambiar la realidad. En este caso, al igual que sucediera con aquel otro de la "planificación por objetivos", la pedagogía por competencias puede quedarse en una nueva ortodoxia en los formatos de planificación, que en poco altera la práctica.

Las competencias básicas, pues, deben conducir a replantear el currículo de la escolaridad obligatoria. Abordar los conocimientos en la perspectiva de adquisición de competencias, impide que el currículo común se convierta - como muchas veces ha sucedido - en una mera suma de diversos conocimientos disciplinares, exigiendo una integración. En el Proyecto Atlántida se dice:

> Las competencias básicas no están pensadas para el alumnado que fracasa actualmente, aunque también. Ha llegado el momento de hablar de éxito y fracaso escolar con otras interpretaciones. Lo que está precisamente en crisis es el tipo de cultura que transmitimos como obligatoria. No es posible saber verbos irregulares en inglés y no saber pedir pan en ese idioma..., saber adverbios y pronombres en español y no tener hábito lector..., saber capitales y fórmulas y no ser respetuoso. El debate, que será lento, se centra en averiguar cuáles son los conocimientos imprescindibles para todo tipo de alumnado, tanto para el que consigue aprobar, como para el que no lo consigue.

Por su parte, el peligro que amenaza es quedarse en un nivel formal de nueva retórica, sin penetrar en la "cultura", modos heredados de hacer o mentalidad, tanto del profesorado y del alumnado; es decir, sin llegar a alterar cualitativamente los modos mismos de enseñar y aprender, como hace un cuarto de siglo ya señalaron Popkewitz et

al. (2007) de todo proceso de cambio: "Todos los programas de reforma contienen rituales, ceremonias y estilos particulares de lenguaje que crean una sensación, tanto entre el público como entre los profesionales, de que las cosas van a mejorar" (p. 198).

La grave cuestión es si, como en otras ocasiones, las reformas se queden limitadas a cambios formales o estructurales, sin alterar la "cultura" establecida. Esto se puede ver acrecentado si, además, no se reestructuran determinadas formas organizativas y curriculares que apoyen los cambios deseados. Así, la pervivencia de la misma estructura disciplinar hace que las competencias queden, ahora mismo, como un aditamento que, para la mayoría, no altera los modos de enseñar y aprender. Al respecto, uno de los más graves problemas es lograr un currículo integrado, que posibilite un tratamiento coherente en el aula, por tareas y situaciones que promuevan un aprendizaje por competencias.

6

Competencias básicas y currículo

> Los saberes fundamentales, actualmente desintegrados en los compartimentos disciplinares, debieran ser conexionados mediante "redes de saber". En lugar de un saber en migajas, la enseñanza debe recentrarse sobre lo que permita afrontar nuestros problemas vitales de personas, de ciudadanos, de seres humanos.
>
> Edgar Morin (2007): Repenser le savoir pour réformer l'école.

Los saberes necesarios para el ciudadano del siglo xxi han sido objeto de un amplio debate en Europa en la última década. El formato disciplinar heredado de la modernidad, dividido en distintas asignaturas, crecientemente se ha tornado insuficiente. Como ha repetido Edgar Morin, la lógica disciplinar ha conducido a una fragmentación de los conocimientos, que incapacita para comprender en su complejidad e integralidad los fenómenos. Morin ha criticado excelentemente cómo la excesiva especialización en la enseñanza y en las profesiones produce "un conocimiento incapaz de generar una visión global de la realidad, una inteligencia `ciega". Conocer sólo fragmentos desagregados de la realidad incapacita para dicha visión global e impide enfrentarse y comprender los problemas fundamentales de nuestro mundo, en cuanto humanos y ciudadanos, lo que - por lo demás - es una amenaza para la propia supervivencia.

¿Pueden ser, como hemos mantenido antes, las competencias básicas un modo integrador, que configuren una educación deseable para la ciudadanía de este nuevo siglo? Tomadas de determinada forma, por la que apostamos, en efecto, pueden ser un principio organizador del currículo en una perspectiva de "Aprendizaje a lo Largo de la Vidá', que - además del currículo formal - contribuye a articular la educación escolar con el currículo informal, cada vez más relevante en los aprendices del nuevo milenio. Aun cuando debe ser objeto permanente de deliberación y consenso, hasta ahora hay aceptada una cierta confluencia en tomar como base de partida la propuesta del Marco de Referencia europeo con ocho competencias clave.

Rediseñar pues el currículo supone definir la cultura básica común (competencias fundamentales) que todos los ciudadanos deben dominar al término de la escolaridad obligatoria. El conocimiento que proporcionan las disciplinas no es, pues, un fin en sí mismo sino un medio o instrumento para el desarrollo de las competencias básicas. Además de una mayor integración de los aprendizajes escolares, se requiere darle un sentido de aplicación y orientar la enseñanza hacia aquello que se considere básico, sin que ello suponga - como señalábamos en el punto anterior - "bajar" los contenidos. De lo que se trata, en suma, es de dar una dirección horizontal de los contenidos para, de modo conjunto, potenciar lo que se considera indispensable para el ciudadano del siglo xxi. Como señala Pérez Gómez (2008):

> Esta nueva mirada requiere cambios sustanciales en cada uno de los implicados y en cada uno de los componentes que constituyen el complejo sistema escolar. [...]Las competencias no pueden considerarse como un contenido añadido al currículo tradicional, deben entenderse como el marco de referencia para la selección de contenidos en virtud de su posible utilidad, de su virtualidad práctica, de su potencia para ayudar a entender la complejidad del mundo real (p. 88).

Adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces, convertir en núcleos integradores de los programas y experiencia escolar.

6.1. El problema de integrar las competencias básicas en el currículo

El principal problema de las competencias básicas es cómo integrarlas con la estructura actual de división por materias o áreas, particularmente en Secundaria. Si, al final de todo el discurso, los contenidos están enteramente organizados disciplinarmente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias vienen a ser un añadido decorativo que no contribuye a alterar sustantivamente el currículo. Así lo viene a reconocer, en el habitual

tono comedido, un reciente informe presentado por la Comisión Europea (Saavala, 2008):

> Una implementación exitosa de un currículo basado en las competencias clave no está en contradicción con las materias, que pueden desarrollar un conocimiento profundo de las disciplinas con la finalidad de adquirir competencias específicas. No obstante, si el foco es el desarrollo en todas sus dimensiones de las competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida, el conocimiento de las disciplinas debe ser visto más bien como un primer paso que sólo no es suficiente para responder completamente a las nece sidades del alumno en la sociedad actual. Para que el empleo sistemático de las competencias específicas de cada materia pueda contribuir al desarrollo de las competencias clave, se requiere que el profesorado, más allá de su especialización respectiva, tenga un sentido de responsabilidad para desarrollar las competencias clave en sus alumnos en el contexto de todo el centro escolar (p. 9).

Haber optado, siguiendo la propuesta de la UE, por un modelo curricular mixto, donde se mezclan como competencias clave las competencias transversales (p. ej., "Aprender a Aprender") y las áreas disciplinares (p. ej., "competencia matemática"), normalmente instrumentales, supone estos problemas.

Tal como han quedado en el currículo de desarrollo de la LOE, por ahora no se han logrado integrar con la estructura disciplinar de división por materias o áreas, como hemos señalado en otros lugares (Bolívar, 2007, 2008). Como se muestra en los respectivos Anexos (MEC, 2006), por una parte aparecen las competencias básicas; por otra, cada materia con sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Las "orientaciones sobre cómo cada materia contribuye a la adquisición de competencias básicas" queda como algo muy general, sin suponer integración alguna. Más bien recuerda a aquella otra recomendación de la LOGSE sobre cómo cada materia contribuye a los temas transversales.

Se puede, así, analizar y describir en distintos cuadros en qué medida cada una de las áreas contribuye a la adquisición de cada una de las competencias, como de hecho han proliferado promovidos por algunas administraciones educativas, pero dada la escasa articulación entre contenidos de las áreas y competencias básicas, la empresa no conduce

muy lejos. Esa aventura ya se recorrió con los llamados libros "rojos" de cada uno de los temas transversales en la reforma LOGSE. El resultado de mostrar cómo cada tema transversal se puede ver reflejado en los contenidos de todas las áreas no condujo a nada que tuviera incidencia en la práctica docente. Más bien al contrario: si ya están incluidos (en el papel), no hay que hacer nada (en la práctica). En este caso, más que en los contenidos, mejor es buscar su articulación en los criterios de evaluación de las áreas, debido a que tienen un sentido más integrador y, por otro lado, vienen a expresarse mejor en términos de competencias (específicas de cada área y materia, o generales o básicas).

Por eso, existe el grave peligro de que, inmersas en el currículo habitual de materias disciplinares, queden como un sobreañadido que no contribuye, sustantivamente, a modificar los contenidos enseñados y criterios de evaluación, que serán los marcados para cada una de las áreas. En su lugar, una de las tareas, que hemos acometido en el Proyecto Atlántida (Bolívar y Moya, 2007), es rediseñar el currículo en función de las competencias básicas, para posibilitar, así, un desarrollo curricular acorde con este nuevo planteamiento. Dado que un enfoque por competencias del currículo exige un planteamiento integrador de los contenidos de la enseñanza, una mayor división por materias o disciplinas lo torna más difícil, como sucede en Secundaria, y lo hace más accesible en Primaria o cuando se trabaja por ámbitos en el Primer Ciclo de Secundaria.

Ahora bien, criticar la falta de integración de las competencias no significa dejar de ser conscientes de que una reorganización total de las áreas y disciplinas es un problema de tal calibre que no puede ser hecho de pronto por la Administración, dado que afecta a las vidas profesionales del profesorado (y, en primer lugar, a la propia formación inicial). Lo que sí cabe es dar posibilidades y medios para que equipos comprometidos con una innovación curricular puedan desarrollarla. Y, especialmente, si se apuesta por esta pieza, paralelamente, hay que ir retocando otras (por ejemplo, los formatos mismos de evaluación), como en una situación similar está haciendo Francia. Si no se retoca nada, en efecto, puede dar lugar a que todo siga igual, sólo con nuevas terminologías pedagógicas en circulación.

Por otra, en ocasiones, se argumenta si la presencia - por un lado - de las áreas, con sus propios objetivos, contenidos y criterios de evaluación; y - por otro - de las competencias básicas, bien pudiera dar lugar a dos tipos de currículo: uno, el tradicional de asignaturas, que pueda habilitar para cursar adecuadamente el Bachillerato; otro, en

los contextos desfavorecidos, para que los alumnos alcancen las competencias indispensables. Si así fuera, se estaría dando lugar a un doble currículo que, a la larga, reproduciría diferencias sociales, cuestionando - por tanto - la ambición de un currículo común para todos.

Creo que, ahora mismo, no es éste el problema, sino el grupo (30-35%) más débil que, reconocido oficialmente, no obtiene las competencias básicas, con grave riesgo de exclusión. Ya sería un buen compromiso que obtuvieran las competencias necesarias para moverse autónomamente como ciudadanos e integrarse socialmente. Como dice Dubet (2005) una "escuela justa" ya no puede ser hoy, inevitablemente, una escuela de la "igualdad" real de oportunidades, pero sí tiene el deber moral de pretender, equitativamente, asegurar la renta o salario cultural básico, imprescindible para ejercer la ciudadanía. Al revés, estas competencias básicas, como dicen los franceses, bien pudieran representar la nueva cultura común que refunda de nuevo la escuela republicana; lo que no impide pretender una cultura escolar más amplia para otros. Como dice Dubet (2005):

> En realidad, se debe cambiar la norma de la escuela obligatoria, no para disminuirla, sino para otorgarle otra función. En lugar de fijarla a través de un programa que muy pocos alumnos cumplen, se debe definir aquello a lo que cada uno tiene derecho, sobreentendiéndose que, una vez alcanzado ese umbral, nada impide ir más lejos e incluso mucho más lejos. ¿En nombre de qué se puede privar de más matemáticas, poesía o tecnología a los alumnos que gustan de esas disciplinas, siempre que la manifestación de su talento no se convierta en la norma y no afecte aquello a lo que todos tienen derecho? [...].
>
> Al ubicar la cultura común en el centro de la escuela, se trata menos de renunciar a la excelencia que de invertir el orden de prioridades. La cultura común es exigente, porque crea una obligación: la de hacer todo lo posible para alcanzar ese resultado (pp. 60 y 63).

Los límites de la equidad no son por "arriba" sino, por así decirlo, por "abajo". Como decían los padres fundadores de la escuela republicana francesa, el objetivo no es enseñar todo lo que sería posible saber, sino que todos aprendan "lo que no debiera permitirse ignorar". Pues bien, las competencias básicas, una vez determinados unos

indicadores de domi nio mínimamente exigentes, bien pudieran representar la cultura común de toda la ciudadanía. Otro asunto, en cualquier caso, es la falta de mínima integración actual que, efectivamente, puede dar lugar a agudizar una dualidad, reproductora del contexto social (a veces es al revés: el contexto social reproduce el escolar). Pero ése no es el problema preocupante, ya sería un logro asegurar para el grupo con grave riesgo de vulnerabilidad social las competencias básicas. Lo primero es que "todos" tengan asegurado su derecho a la educación, cifrado en los conocimientos y competencias indispensables. A este problema, bien conducidas, pueden ser una respuesta las competencias básicas.

No se trata tanto de una definición minimalista de los contenidos escolares, tampoco de dar un papel utilitarista a lo que se aprende en la escuela, como aducen otros, cuanto de asegurar aquello que, juzgado como imprescindible en nuestra sociedad, todos los alumnos y alumnas deban poseer al término de la escolaridad obligatoria, dado que condicionará su desarrollo personal y social, poniéndolo en situación de riesgo de vulnerabilidad social. De ahí que haya que evitar la palabra "currículo mínimo", porque lo básico no es un mínimo sino aquello que nadie puede ignorar. Se puede, en analogía, hablar de "renta básica' o "salario mínimo cultural".

Cualquier propuesta de currículo básico se ve amenazada por los habituales detractores que temen un nivel por "abajo" de la enseñanza. Pero apelar a lo básico, como bagaje común de formación, no puede suponer en absoluto rebajar los niveles educativos. Más bien, determinar aquellos contenidos y aprendizajes esenciales para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social. En fin, si todo alumno debe dominar dicho currículo básico, éste no se identifica con todos los objetivos finales de la escolaridad obligatoria, que deben ser más amplios, culturalmente exigentes. La lógica democratizadora de justicia social no puede ir en contra de una ambición en la cultura escolar, que no puede limitarse a dicha base.

6.2. Integración en el currículo de la Educación Básica

¿Qué papel les cabe a las competencias en un currículo estructurado por disciplinas? Dice el Ministerio de Educación español (MEC, 2006):

> La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene las siguientes

finalidades:

a) Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales como los informales y no formales.

b) Permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.

c) Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de los graves inconvenientes - como se ha señalado - por el modo como han entrado en el currículo oficial, caben desarrollos curriculares alternativos, con mayor grado de integración, en el Proyecto Educativo de Centro. A nivel de Administración educativa se ha considerado que era prudente no introducir cambios que alteren, de modo radical, la estructura curricular y profesional del profesorado existente. Así, por ejemplo, un centro escolar, en un proyecto educativo innovador, puede guiarse en la evaluación de los alumnos y alumnas, en lugar de los objetivos y criterios de evaluación de cada materia, por el nivel de dominio de las competencias básicas. En cualquier caso, en el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, en lugar de la no graduación convendrá sustituirla por la certificación del grado de adquisición de las competencias básicas.

Pongamos como ejemplo la "Competencia en Comunicación Lingüística' que en España, a diferencia de la propuesta de la Comisión Europea y de lo que ha hecho Francia (Ministére de l'Education Nationale, 2006), se ha optado por integrar ambas competencias (lengua materna y lenguas extranjeras) en una. Este tratamiento integrado y coordinado de las lenguas obliga a una planificación y metodología didáctica coordinada, con el objetivo de potenciar la capacidad lingüística. La competencia comunicativa es, además de una competencia clave, una competencia transversal o genérica por su carácter instrumental. Además de trabajarse específicamente en el área de conocimiento de la lengua materna y en el área de segundas lenguas, todas las áreas y materias curriculares están mediadas por el lenguaje y contribuyen, a su vez, a su desarrollo. De ahí que tenga pleno sentido un proyecto lingüístico del centro escolar, como están haciendo algunas escuelas.

Constituir esta competencia como básica supone que, según los criterios que se determinen y los correspondientes indicadores de dominio (oral y escrito), los alumnos deberán dominarlos al término de la escolaridad obligatoria en la lengua materna y, al menos, el uso funcional de una lengua extranjera. Las competencias básicas no están vinculadas a una materia determinada, por lo que son, en cierta forma, transversales a todas ellas, en mayor o menor grado. Así, por ejemplo, la comprensión lectora no se adquiere sólo en la asignatura de Lengua y Literatura, sino en cada materia del currículo; y lo mismo sucede con la competencia "social y cívica", que no debe ser competencia exclusiva de una asignatura dedicada al efecto (en España "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos"), puesto que concierne también a toda la escuela y a la propia familia y sociedad. Esto exige un cambio de enfoque en el aprendizaje de los contenidos, de modo que conduzca a la adquisición de competencias, al tiempo que mayor interacción y colaboración entre lo que se enseña.

Se requiere, pues, un planteamiento integrador (Moya, 2008) lo que supone, como proyecto de trabajo, ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas y en cada etapa educativa. A su vez, es preciso conectarlas con el currículo informal y no formal, con la familia. Particularmente, se requiere un planteamiento más integrador (particularmente en Secundaria Obligatoria) en la organización curricular (Roegiers, 2007); por ejemplo, trabajo por Ámbitos.

En cualquier caso, en la perspectiva del lifelong learning, el aprendizaje de las competencias requiere reemplazar el viejo paradigma de enseñanza-aprendizaje, basado en la trans misión, por uno en que el aprendiz está vinculado al entorno en que tiene lugar el aprendizaje, como defiende Andrew Gonczi (2002), en su contribución ("Teaching and Learning of the key competencies") al Segundo Simposium DeSeCo. Frente a la concepción conductista (reduccionista) de competencia, propone una concepción relacional o enfoque integrado, donde liga los dimensiones personales (conocimientos, habilidades o disposiciones) con las demandas, tareas o actividades. Todo ello supone que el aprendizaje de las competencias clave acontece también fuera de las instituciones escolares, al poder desarrollarse en diferentes tiempos y contextos. El aprendizaje real sólo tiene lugar en y para la acción. Por eso, el desarrollo de las competencias clave tiene lugar también fuera de las instituciones de la educación formal,

aunque éstas pueden desempeñar una función de coordinación y facilitación del trabajo entre la escuela y la sociedad.

Por otro lado, dado que no todas las competencias relevantes pueden ser proporcionadas durante la educación inicial, adquiere toda su relevancia el aprendizaje a lo largo de la vida ("lifelong learning"). Las competencias se desarrollan y cambian a lo largo del ciclo de vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias con la edad. Así, la habilidad para pensar y actuar reflexivamente se desarrolla con la madurez. Por eso, el desarrollo de las competencias clave no acaba en la adolescencia (Comisión de Comunidades Europeas, 2000). Una perspectiva integrada y global debiera haber proseguido su desarrollo en la Secundaria Superior y vincularla con el planteamiento que ahora se está haciendo en los estudios universitarios.

6.3. Incorporar las competencias básicas al currículo: Distintos niveles

En las actuales condiciones de la escuela e institutos, donde dominan los tiempos y espacios, en un currículo partido en disciplinas, es difícil, cuando no imposible, a corto plazo, llevar a cabo un enfoque integrado de las competencias básicas. No obstante, sí cabe ir dando pasos con distinto grado de integración. Siguiendo, libremente, la propuesta que ha desarrollado Moya (2008) en el "Proyecto Atlántida", se pueden plantear varios niveles progresivos para la integración de las competencias básicas en el currículo:

Nivel 1. Determinar operativamente las competencias en el currículo

Este nivel primero (o grado cero) de integración supone que se determina la contribución de cada área a cada una de las competencias. De este modo, a partir de los diseños curriculares, los centros educativos en su propuesta curricular concretan los elementos de las áreas (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) que están relacionados o contribuyen a la consecución de cada competencia.

Sin embargo, es una tarea muy limitada, dado que puede quedar en un asunto burocrático de relaciones formales expresadas en la programación (como sucedió con los llamados "temas transversales"), cuando lo que importa es la operatividad en la práctica. Prolife tan muchos cuadros en los que aparecen cómo todas las áreas contribuyen a cada una de las competencias que, a nuestro juicio, sólo se quedan en este nivel formalista de

programación. En segundo lugar, como hemos señalado antes, no todos los contenidos tienen que contribuir a cada una de las competencias, a riesgo de forzar en exceso las relaciones. Por último, el desarrollo de las competencias se determina, no a nivel de contenidos curriculares, sino de metodología didáctica de trabajo. Al fin y al cabo los contenidos son sólo prerrequisitos para la competencia.

Nivel 2. Integración metodológica: modelos de enseñanza, tareas didácticas y criterios e instrumentos de evaluación

Superar el déficit anterior sólo puede hacerse planificando, de modo coordinado, el conjunto de tareas o situaciones-problema que se van a trabajar en clase para provocar la adquisición de contenidos o destrezas en unos casos, o su movilización en otros, que den como resultado la adquisición de competencias. Las tareas mediatizan los contenidos planificados y los resultados conseguidos. Estas tareas, a su vez, se inscriben en un modelo metodológico que condicionan los criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.

Ponerse de acuerdo, pues, en cómo se va a trabajar el currículo para promover el desarrollo de las competencias del alumnado es un segundo nivel de integración. Éstas configuran las situaciones-problemas que los alumnos han de resolver haciendo uso de los contenidos y recursos aprendidos y, como tales, pueden trabajarse inmersas en ellos o - como sugiere Roegiers (2008) - dedicando unos días o módulo específico.

Nivel 3. La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal

Un nivel superior de integración sería la conjunción, de modo coherente mediante los correspondientes pactos, acuerdos o alianzas, de los tres niveles del currículo: el formal del centro escolar, el no-formal vivido en la escuela y el informal de la vida cotidiana (familia, grupos sociales y medios de comunicación). El aprendizaje de las competencias, como la educación, es corresponsabilidad de las diferentes instancias sociales.

Un desarrollo integrado del currículo, sea cual sea el nivel que cada centro escolar pueda alcanzar, sólo tiene un propósito: aumentar las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados de todos y cada uno de los aprendices. De aquí que, junto a los niveles de integración ya presentados, resulte indispensable un esfuerzo por aumentar y

mejorar nuestra capacidad para reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos.

Las competencias básicas pueden convertirse en un puente entre los objetivos, como capacidades generales, y los contenidos, como conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, que posibilitan desarrollarlas. Sin embargo, si bien permiten una visión integrada de la educación, como señala Díaz Barriga (2006: 29), en contrapartida, "su grado de genera lidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio".

Es habitual planificar la enseñanza en función de los contenidos propios de la materia y su propia lógica de progresión, en otros casos, por objetivos de aprendizaje; un enfoque por competencias se apoya en delimitar las competencias que se quieren alcanzar, con sus correspondientes dimensiones y niveles de dominio, y en función de ellas, delimitar los recursos (de saber, saber-hacer o actitudinales) en cada área o disciplina necesarios para resolver tareas complejas (por ejemplo, resolución de un problema o producción de actos comunicativos). Desempeña un papel clave la situación. Como defienden, desde la escuela canadiense de Québec, Jonnaert, Barrette et al. (2008: 4): "la situación es la base y el criterio de la competencia. Se está en situación cuando la persona desarrolla la competencia, es decir la origina la propia situación. Por otra parte, si esta situación se trata eficazmente, una persona puede declararse competente: el tratamiento eficaz de la situación es el principal criterio de evaluación de la competencia contextualizada".

En un buen trabajo crítico del grupo canadiense de Québec "Observatorio de Reformas Educativas" (ORE), Jonnaert, Barrette et al. (2008: 10), señalan que, dada la disparidad entre el modelo de la pedagogía por objetivos y el enfoque por competencias, "utilizar las herramientas tradicionales provenientes de la pedagogía por objetivos, para construir los currículos con una lógica de competencias, resulta una apuesta', pero también otras herramientas tradicionales de los diseñadores de currículos y programas se han vuelto obsoletas. Por eso, señalan, "queda por construir una teoría basada en una lógica de competencias bajo una perspectiva curricular. Su aplicación a la elaboración de programas de estudio deberá verificarse y validarse. Más allá de las definiciones de algunos conceptos como el de competencia, no se ofrece a los diseñadores de programas ningún plan suficientemente estructurado" (p. 12).

Desde una perspectiva de cognición situada (Lave), la interacción de la persona con la situación y el contexto es la base del desarrollo de las competencias. A su vez, los recursos (internos y externos) contribuyen a la construcción de la competencia. Una concepción "situada" de las competencias conduce a diseñar el currículo desde una perspectiva de la situaciones o, en otros términos, de las tareas. Desde esta perspectiva, el diseño del currículo consiste básicamente en un "banco de tareas" o situaciones, ya sean de aprendizaje o abiertas de la vida. En lugar de unos conocimientos disciplinares en primer lugar, para ver, después, cómo buscar aplicaciones; se parte de tareas contextualizadas buscando, a continuación, qué acciones (procedimientos) y recursos (conocimientos) se precisan para resolverlas. La cuestión es, pues, qué precisa una persona para actuar de modo competente para resolver una tarea.

El diseño del currículo, de este modo, consistiría en el diseño de tareas, para trabajar en el aula por medio de un conjunto de situaciones, para las que se ha previsto los contenidos que se necesitan para que los estudiantes desarrollen las correspondientes competencias. Como señalan en otro texto (Jonnaert, Masciotra et al., 2007: 190)

> Si el currículo prescribe la noción de competencia como principio organizador, entonces los programas deben emplear las tareas (o situaciones) como punto de partida. Esto es así porque la competencia necesariamente se desarrolla por medio de tareas. La gen te no puede desarrollar su competencia fuera de una situación y luego esperar aplicarlo en algunas situaciones o en otras en el futuro. [...] Esto afecta al contenido de los programas. Los recursos y actividades identificadas en los programas constituyen respuestas a las siguientes cuestiones: ¿Qué acciones lleva a cabo una persona competente en estas tareas? y ¿Qué recursos necesita un persona para actuar competentemente en estas situaciones?. En este caso, los recursos identificados son aquellos requeridos para resolver un conjunto contextualizado de tareas (p. 190).

De acuerdo con lo anterior, la lógica que se seguiría en el diseño de los programas de estudio sería, en primer lugar, identificar un conjunto de tareas y lo que deben hacer para resolverlas exitosamente. Estas tareas pueden ser de la vida cotidiana, de situaciones de trabajo o de la lógica interna de la disciplina en cuestión. Junto a ello, se determinan los recursos requeridos para manejar dichas tareas. En el modelo de planificación por objetivos, de acuerdo con este grupo canadiense, el proceso es justo el inverso: primero

las disciplinas escolares, las tareas, no pertenecen al currículo, sino a la metodología didáctica en el aula. Los alumnos aprenden primero los contenidos, luego su ejemplificación o aplicación. Con el enfoque por competencias, por el contrario, las tareas y situaciones de la vida cotidiana entran en el aula, dado que el alumno sólo puede construir y desarrollar la competencia por su uso en una tarea contextualizada.

6.3.1. Un enfoque transversal

Una primera vía de salida es inscribir las competencias conservando la actual suma de disciplinas (con sus propios objetivos, contenidos y criterios de evaluación). Con el grave peligro de que se convierta en un sobreañadido (cierto número de competencias que se deberán adquirir paralela o transversalmente) o en algo meramente burocrático en el formato de programación, las competencias básicas se suelen convertir en competencias "transversales", para trabajar, con distinto grado de incidencia, en las diversas materias o disciplinas. En estos casos -y es, quizá, la principal ventaja-, la introducción del enfoque por competencias suele promover una metodología más activa, promueve la interdisciplinariedad y una educación más amplia para la vida.

Las competencias se inscriben en un currículo multidisciplinar, donde se privilegian las capacidades comunes propiamente transversales, de acuerdo con los niveles a adquirir en un ciclo o curso. Entre uno y otro, en cualquier caso, puede inducir a una mayor integración de los aprendizajes, darle un sentido de aplicación y orientar la enseñanza hacia aquello que se considere imprescindible. Así, entre otros motivos, lo justifica el Ministerio de Educación y Ciencia (2006):

> La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Un currículo centrado en competencias puede tener distintos enfoques, que prioricen determinados aspectos. Así, desde un enfoque transversal, se incide en promover unos aprendizajes más activos, en competencias para la vida o en la interdisciplinariedad de conocimientos. En esta dirección, no altera los contenidos. De hecho, plantea problemas en su evaluación, porque - por una parte - están los contenidos y criterios de evaluación de cada área, por otra, en segundo lugar, las competencias. Se trata, en suma, de una visión más integral del aprendizaje, que conjuga conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Una estrategia de competencias transversales funciona cuando, además de la planificación conjunta del profesorado, el alumnado no presenta problemas en la adquisición de los conocimientos básicos.

6.3.2. Un enfoque de integración

En su lugar, en el enfoque que la escuela belga llama una pedagogía de la integración (Roegiers, 2003, 2007), las competencias se sitúan, no como aditamento al currículo, sino en el núcleo de la tarea educativa, lo que exige la integración de las distintas enseñanzas para resolver situaciones complejas que permitan utilizar lo aprendido. En lugar de un aprendizaje centrado en la adquisición de información, se enfatiza la aplicación y utilidad de los conocimientos en determinadas situaciones similares que guardan un aire de "familia'. De ahí la exigencia de un "aprendizaje situado" y unos objetivos contextualizados. Este enfoque obligaría a rediseñar los contenidos curriculares en función de las competencias básicas, que se convierten en el criterio clave de evaluación (especificadas en cada ciclo) y compromiso de su dominio por el alumnado, en especial aquel que tiene problemas. Los recursos (de saber, saber hacer o actitudes) que cada disciplina puede aportar se subordinan a resolver tareas complejas (un problema o realizar una comunicación), propias de cada competencia. Las competencias, en su sentido transversal, permanecen, en este caso, más en el fondo, sin constituir el referente principal.

Un enfoque por competencias en el diseño del currículo, a diferencia del académico por contenidos disciplinares pero también del modelo por objetivos, en una perspectiva interdisciplinar, privilegia un conjunto de competencias y diseña los recursos necesarios para resolver tareas o situaciones. Por eso precisa la integración de aprendizajes, dado que requiere movilizar distintos recursos para resolver problemas científicos, realizar comunicaciones orales o escritas o proyectos de trabajos. Roegiers (2007) ha hablado de

una "pedagogía de la integración", que hace que se vuelvan interdependientes elementos que estaban disociados inicialmente, para articularlos de una determinada forma en función de lo que se quiere conseguir. Lo que se pretende es que los saberes y los procedimientos se empleen en situaciones cotidianas, para lo que se deben tener claro las competencias (u objetivos terminales) que el alumno debe haber desarrollado; en función de ellas, determinar los recursos que se deben adquirir; y, especialmente, colocar al alumno en situaciones complejas que pueda resolver empleando lo aprendido. Desde el planteamiento de este autor, se requieren - entre otros - los siguientes pasos, según el sumario que hace Miled (2005):

1. Delimitar los Objetivos Terminales de Integración (OTI) para el curso o ciclo. Los objetivos de integración responden al conjunto de tareas o situaciones que los alumnos deberán hacer frente, como macrocompetencias, que engloban varias competencias, para conseguir al final del curso o ciclo. Expresa, pues, el perfil deseable de un alumno al final de un ciclo en un área de conocimiento o en una disciplina dada. En esa medida podemos hacerlos similares a los Criterios de Evaluación Terminales establecidos en los currículos oficiales para final de ciclo o curso. Los objetivos deben expresar los resultados esperados de aprendizaje, como parte de las competencias definidas. No se deben parcializar estos objetivos, como suele ser habitual, en conocimientos por un lado y procedimientos y actitudes, por otro.

   La "pedagogía de la integración" (Roegiers, 2007), de donde procede el término (originariamente propuesto por De Ketele), resalta que no hay que confundir un OTI con un objetivo general, dentro de la llamada "pedagogía por objetivos". En lugar de finalidades abstractas, un OTI posee un carácter muy preciso puesto que, como competencia de base, se define a través de una familia de situaciones-problema bien delimitada. Estas tareas, relativamente complejas, comprenden lo esencial de un curso o ciclo en un área de conocimiento o disciplina.

2. Especificar las competencias implicadas en los objetivos terminales de integración. Las competencias deberán ser delimitadas según el nivel de complejidad de las tareas, grado de autonomía exigida al alumno o número de pasos a seguir para resolver un problema. Esta delimitación se puede hacer según los campos de conocimiento (matemáticas, lengua, comportamientos cívicos, etc.) o el tipo de

actividad requerida (análisis de un caso, producción de un texto, resolución de un problema, etc.). De acuerdo con la Figura 6.1, el Objetivo Terminal de Integración (OTI), de ciclo o curso, se logra a través de diversas competencias, que comprenden -a su vez - Capacidades (Ca) y Conocimientos (Co), y se ponen de manifiesto y ejercitan en las correspondientes situaciones.

3. Identificar los recursos movilizados para cada competencia. Los recursos, como conjunto de saberes que se utilizan para realizar una tarea compleja, deberán ser delimitados (conocimientos, procedimientos y actitudes) por cada competencia.

Un currículo organizado en torno al desarrollo de competencias implica que se organiza en torno al trabajo de resolución de tareas o situaciones complejas, dado que las competencias se desarrollan necesariamente como un "aprendizaje situado", es decir, contextualizado en torno a tareas. El asunto será qué recursos (cognitivos, capacidades o actitudes) se requieren para actuar competentemente en dichas situaciones-problema. Pero tales recursos se prescriben en el programa en función de las tareas o situaciones a resolver, no independientemente de ellas, como suele ser habi tual en los programas de las distintas materias. Problema particularmente dificil (y clave) es determinar y relacionar los contenidos necesarios, como prerrequisitos, con las capacidades exigidas para cada competencia.

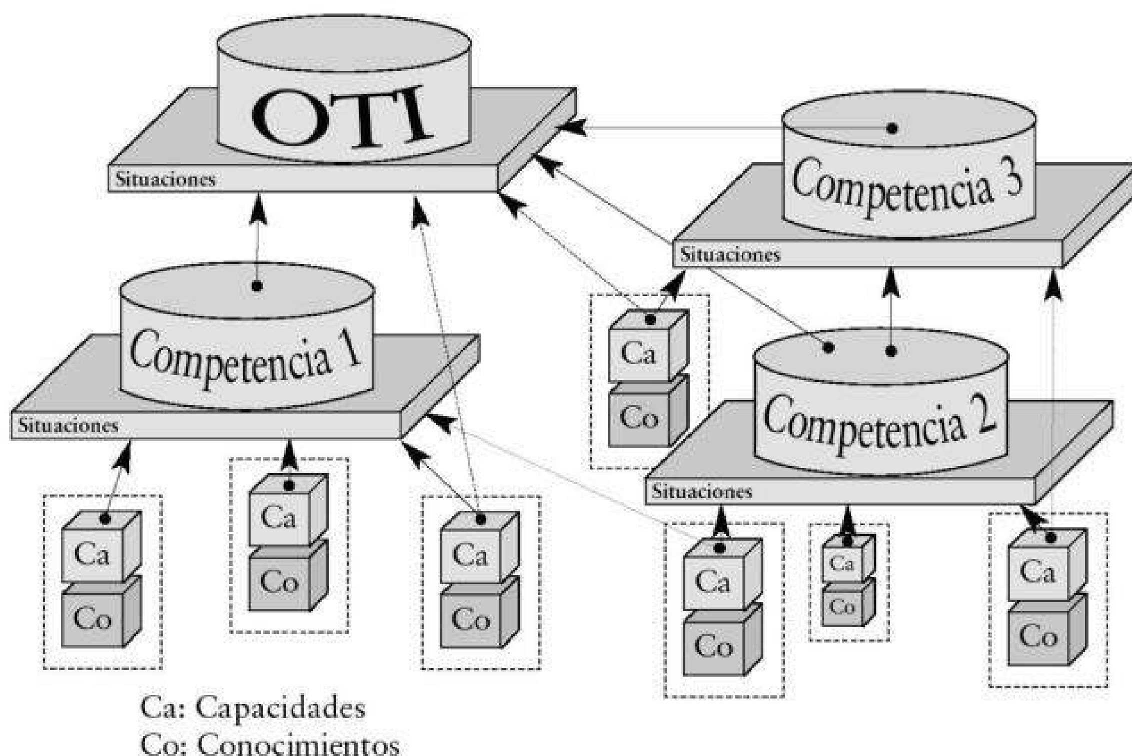


Figura 6.1. Integración de competencias en función de Objetivos Terminales de Integración (Miled, 2005).

4. Orientar los aprendizajes a tareas complejas como resolución de problemas, elaboración de proyectos, comunicación oral y escrita, preparación de informes. A su vez, escoger situaciones motivadoras y significativas para el alumno, donde puedan poner en juego operativamente los recursos disponibles o buscar los que se precisen. Por eso, una de las claves de la enseñanza está en la estructura de tareas que se realicen, de modo que permitan a los sujetos movilizar los conocimientos para su resolución. Después de proporcionar los recursos cognitivos e instrumentales, se confrontarán en situaciones complejas, exigiendo la integración de todas las disciplinas.

Los métodos tradicionales (clase expositiva), que pueden valer para transmitir conocimientos, son inválidos para desarrollar competencias y habilidades. Éstas requieren la participación activa del estudiante e incluyen: 1) La observación de la ejecución de tareas y demostración de competencias por personas ya competentes, 2) la ejecución por el aprendiz de las tareas necesarias para la adquisición de la competencia; y 3) la auto-reflexión del aprendiz sobre los fundamentos de la

competencia y sobre su propia ejecución.

Las tareas - como se describen posteriormente - sitúan el aprendizaje exigiendo un conjunto de recursos para su resolución y articulan los conocimientos necesarios, procedentes de distintos ámbitos. Aportan, además, significado a lo que aprende el estudiante. La adquisición de competencias está vinculada a la realización de determinadas tareas en una situación determinada, que sólo se produce en el proceso de resolución de la tarea, aun cuando para ello hagan falta, como prerrequisitos, determinados conocimientos o capacidades. De este modo, la incorporación efectiva al currículo de las competencias tiene que significar, entre otros, una selección y resolución de tareas en el aula. Es, pues, en la selección de tareas donde hay que concentrar parte de los esfuerzos.

5. Proponer situaciones de evaluación. Se propone la resolución de situaciones-problema por cada competencia, precisando los criterios e indicadores de evaluación, donde queden integrados los conocimientos, el saber hacer y las actitudes. Las modalidades de evaluación son más complejas y diversas que las habituales si quieren posibilitar dar cuenta de las competencias adquiridas.

Las competencias se desarrollan a lo largo del tiempo, por lo que habrán de determinarse diferentes niveles de desarrollo dentro de un continuo para su evaluación. Evaluar competencias, por otra parte, no es limitarse a evaluar los recursos requeridos para ser competente, sino ver cómo se realizan resolviendo situaciones complejas (Roegiers, 2004; Scallon, 2004). Cada competencia debe tener delimitados sus componentes, su relación con otras y el contexto de realización, asimismo habrán de determinarse los niveles o grados de realización de cada indicador.

En cualquier caso, los formatos de evaluación no pueden ser, como se ha hecho en los decretos de evaluación, el de las disciplinas habituales. En Francia se ha propuesto, como alternativa, una cartilla de conocimientos y competencias que evalúe, de modo progresivo, los grados de realización (Inspection Génerale de l'Éducation Nationale, 2007). Un enfoque de competencias impide, por ejemplo, la no graduación (suspenso), para sustituirlo por la certificación del grado de adquisición de las competencias básicas.

Se puede combinar una pedagogía de la integración con las enseñanzas de las áreas y disciplinas. El trabajo en éstas va dirigido a proporcionar los aprendizajes puntuales y recursos requeridos para la resolución de las distintas situaciones problema, que manifiestan una competencia, necesaria para adquirir un objetivo terminales de integración. Metodológicamente el asunto está en que, además de la enseñanza-aprendizaje de recursos, será preciso dedicar sesiones de trabajo a resolver situaciones complejas, que deben resolver aplicando (movilizando) los recursos aprendidos.

6.4. Problemas para su integración en el currículo

Las competencias, bien conducidas, se pueden convertir en núcleos integradores de los programas y experiencia escolar. Pero para eso requieren configurar currículos más integrados, en especial donde domina la división disciplinar. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. A su vez, como se ha señalado anteriormente, exigen un trabajo colegiado entre los equipos docentes. Romper con el individualismo dominante en la docencia, particularmente en Secundaria, heredero de una larga tradición liberal que entiende la profesionalidad como autonomía, para dar lugar a un trabajo conjunto, es una vía prometedora de mejora docente. Ésta se ve potenciada cuando los compañeros, como colegas, además de compartir espacios y ámbitos comunes de trabajo, intercambian experiencias y colaboran sobre los modos más adecuados de enseñar y promover el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, tal como han quedado en el currículo oficial en España, no se han logrado integrar por ahora con la estructura disciplinar de división por materias o áreas, como hemos señalado en otro lugar (Bolívar, 2007a). Así, por una parte, cada materia tiene sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación y, además, como anexo, las competencias básicas. Las "orientaciones sobre cómo cada materia contribuye a la adquisición de competencias básicas" quedan como algo muy general que dependerá de la integración que se haga en cada caso. Si, al final, los contenidos están enteramente organizados disciplinarmente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias son un aditamento que no contribuye a alterar sustantivamente el currículo.

Es verdad que éste es un problema común cuando se parte de currículos disciplinares, como se puede ver en la situación similar de Francia. Por una parte, advierten las orientaciones oficiales (Ministére de l'Éducation Nationale, 2006), las competencias básicas ("socle") no deben ser confundidas con los programas. La base común prescribe los contenidos y competencias cuya adquisición es obligatoria para todo alumno al final de la escolaridad obligatoria. Por su parte, los programas continúan pretendiendo un saber más amplio. Como ya señalaba el Informe Thélot (2004) la base común "no constituye la totalidad de lo que se enseña en la escuela y en el instituto". El currículo básico no describe la ambición máxima del sistema educativo, ni una jerarquía entre disciplinas, más bien quiere ser un principio de organización de la enseñanza, una lógica entre la base y las construcciones. Su especificidad es la voluntad de dar un sentido a la cultura escolar fundamental.

El enfoque por competencias, por sí mismo, no conlleva un modelo de planificación o diseño curricular. La determinación de niveles de dominio para cada ciclo o etapa de la educación básica puede, efectivamente, contribuir a delimitar las tareas que deben dominar los estudiantes; pero, como señala Díaz Barriga (2006: 34-35), "no permite una construcción curricular consistente, no permite orientar con precisión la elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior". En la medida que son transversales o interdisciplinares, por sí mismas, "no nos ofrecen pautas decisivas para la selección de contenidos". Más pueden contribuir, en una perspectiva abierta, a un cambio metodológico y en los procedimientos de la evaluación, a condición de que la planificación no quede sólo como un documento burocrático, elaborado como respuesta al requerimiento administrativo.

De un modo similar, Escudero (2008) defiende que no hay propiamente una planificación curricular basada en competencias, a menos que se recurra o identifique con el modelo de objetivos, asumiendo - en este caso - todas las críticas que ha recibido, que recoge así:

> El modelo de objetivos propone una racionalidad según la cual las decisiones del diseño han de adoptarse siguiendo un esquema medios-fines, jerárquico, lineal, con una secuencia que va desde ciertos referentes teóricos y el análisis de necesidades a la formulación de objetivos (es habitual descender a especificaciones muy detalladas de conductas, de habilidades diseccionadas), desde ahí se decide la selección y

organización de los contenidos, las experiencias de aprendizaje y, en su momento, la evaluación (p. 14).

Lo que sí cabe, en otros modelos más procesuales, es incluir las competencias como otro elemento. En este caso importa, más que la subordinación al objetivo final, que los elementos estén pensados desde enfoques que buscan la integración, con sus relaciones recíprocas y su coherencia. Por eso, advierte a continuación: "sin sustancia cultural relevante y rigurosa, las competencias sólo serán procesos vacíos; sin condiciones, tareas y actividades - metodologías y relaciones pedagógicas-, enunciados administrativos sin consecuencias pedagógicas (pp. 15-16).

En la propuesta oficial se ha considerado que, por ahora, era prudente no introducir cambios que alteren, de modo radical, la estructura curricular y profesional del profesorado existente. Por eso mismo, plantea graves problemas integrarlas con la estructura disciplinar de división por materias, establecida hasta ahora. Si, al final, los contenidos están enteramente organizados disciplinarmente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias son un aditamento que no contribuye a alterar sustantivamente el currículo.

Caben, no obstante, desarrollos curriculares alternativos, con mayor grado de integración, en el currículo establecido en cada territorio o en el proyecto educativo de centro en uno de su autonomía pedagógica y organizativa. Así el art. 120 de la LOE habla de que los centros escolares "en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización". Por su parte, el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (art. 7.2): "los currículos establecidos por las administraciones educativas, y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos, se orientarán a facilitar la adquisición de dichas competencias".

Esto permite un desarrollo curricular no basado en la división disciplinar, sino integrado en función de las competencias. Pongamos como ejemplo la "Competencia en Comunicación Lingüística' que, en España, a diferencia de la propuesta de la Comisión Europea, ha integrado todas las lenguas. Esto obliga a una planificación y metodología didáctica coordinada, con el objetivo de potenciar la capacidad lingüística. Constituir esta competencia como básica supone que, según los indicadores que se determinen y los correspondientes niveles de dominio (oral y escrito), los alumnos deberán dominarlos al

término de la escolaridad obligatoria en la lengua materna y, al menos, el uso funcional de una lengua extranjera.

Abogar por un planteamiento integrador supone, como proyecto de trabajo, en un primer nivel ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas y en cada etapa educativa. A su vez, es preciso conectarlas con el currículo informal y no formal. Particularmente, se requiere un planteamiento más integrador (particularmente en Secundaria Obligatoria) en la organiza ción curricular (Roegiers, 2007); por ejemplo, trabajo por ámbitos. Metodológicamente, las competencias se trabajan en clase por tareas, de modo que permitan a los sujetos movilizar los conocimientos para su resolución. Los recursos cognitivos e instrumentales proporcionados se confrontarán en situaciones complejas, exigiendo la integración de todas las disciplinas.

Además, las competencias básicas alteran la evaluación de los alumnos, en especial en su graduación al final de la secundaria obligatoria. También aquí cabe, en sentido tradicional, guiarse por los objetivos y criterios de evaluación de cada materia o, de modo alternativo, por el nivel de dominio de las competencias básicas. En cualquier caso, en el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, en lugar de la no graduación convendrá sustituirla por la certificación del grado de adquisición de las competencias básicas. Por su parte, las "evaluaciones de centros", tras documentar la situación de los alumnos en cuanto al grado de dominio de las competencias básicas, en una perspectiva garantista, deben generar las correspondientes dinámicas de mejora en aquellos casos que se han detectado déficits. Además de rendir cuentas socialmente, será preciso intervenir decididamente para, paralelamente, ofrecer las medidas y apoyos oportunos que los capaciten para asegurarlas a su alumnado, especialmente en aquellos contextos social, cultural y económicamente más desfavorecidos. Una política de evaluación de las competencias básicas no se puede defender, pues, si paralelamente no conlleva crear capacidades en los centros.

6.5. Competencias básicas y currículo integrado

En la propuesta de la llamada "pedagogía de la integración" (Roegiers, 2007a), ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan, por sí solos, una base adecuada para la integración. Son las tareas o situaciones las que, unidas a contenidos y

capacidades, configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración.

Nos encontramos actualmente, particularmente en Secundaria, con un currículo estructurado disciplinarmente, lo que suele impedir la necesaria colaboración para desarrollar proyectos más integrados. Una disciplina, además de un cuerpo de conocimientos, tiene una dimensión institucional y sociohistórica que, en los centros escolares de Secundaria, ha dado lugar a los Departamentos que agrupan a los profesores de la misma disciplina. En Primaria (y primeros ciclos de Secundaria), sin embargo, se presenta organizada por ámbitos (áreas) de conocimiento, que ya suele integrar a varias disciplinas, que - a su vez - se pueden dividir en materias o asignaturas.

Además de la organización curricular de los contenidos de modo vertical o disciplinar, las competencias básicas quedan como una perspectiva horizontal o transversal. Pero, para desempeñar su potencial educativo, no deben quedar como dimensiones paralelas a las áreas curriculares o materias. De este modo, se superponen dos lógicas en la selección y organización del currículo: (a) la disciplinar de las áreas/materias, que es la que marca la organización del currículo y de la vida escolar; y (b) aquellas otras dimensiones de competencias que, paralela u horizontalmente, deben formar parte de dicho currículo. Pero, sin conjuntar la propia selección y organización de los contenidos escolares, la dimensión transversal quedará como un añadido colateral, subordinado a las propias disciplinas escolares.

Al final, la integración se juega no en el diseño, sino en su implementación en escuelas y aulas. En estos niveles, romper el trabajo individualista en cada disciplina, para construir un trabajo en colaboración en torno a proyectos conjuntos de acción, no surge por el sólo hecho de declararlo o abogar por ello. Son precisos cambios organizativos, apoyos formativos y de materiales curriculares, y - más ampliamente - generar aquellas condiciones que configuren la escuela como un espacio facilitador del aprendizaje de los alumnos y, simultáneamente, estimulante del propio aprendizaje de los profesores, en un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente.

Pero entre la opción de dejar que sea la lógica disciplinar la que - de modo vertical - marque la organización del currículo en sus tiempos y espacios, u otras propuestas horizontales de transversalidad, cuyo desarrollo se ha mostrado en la práctica con graves déficits; cabe una tercera intermedia, que es por la que ahora abogamos: determinar qué

competencias clave, culturalmente relevantes, merecen ser seleccionadas en la formación de la ciudadanía, a la vez disciplinares y transversales, pero con alta significación para el individuo y la sociedad.

Roegiers (2007) defiende la necesidad de establecer puentes entre las disciplinas, por las repercusiones que tiene a nivel de los alumnos en términos de integración de los conocimientos. La complejidad de determinadas tareas fuerza, en determinados momentos, a adoptar un enfoque interdisciplinar. Sobre el modo de integrar las disciplinas presenta tres modos:

1. Tareas que movilizan conocimientos adquiridos de varias disciplinas. En ciertos momentos del aprendizaje proponemos al alumno tareas que obligan, para su resolución, a movilizar los conocimientos de varias disciplinas. Se desarrollan la enseñanza de cada disciplina y, posteriormente, se plantea un "módulo de integración". En este caso, nivel más bajo de integración, los aprendizajes permanecen separados, interactuando sólo en determinadas momentos o tareas.

2. Reagrupamiento de disciplinas en torno a temas integradores. Más fácil en Primaria, donde no se trabaja por grandes áreas de conocimiento y los docente son generalistas. En esta segunda forma, cada área disciplinar conserva sus propios objetivos, pero están en interacción constante.

3. Creación de una nueva disciplina a partir de los objetivos comunes de varias disciplinas. Se plantean acciones comunes a las diferentes disciplinas, fruto de objetivos comunes, favoreciendo el desarrollo de capacidades transversales (realizar proyectos, buscar información, tratar la información, etc.). Son las capacidades que se quieren desarrollar las que obligan a una integración. Por su parte, determinados objetivos terminales de etapa o ciclo fuerzan a que varias materias deban contribuir conjuntamente a su consecución.

Se proponen dos modelos de integración de los conocimientos a nivel institucional, que articulan los aprendizajes en un ciclo de varios años:

a) La integración de competencias, año por año, en un objetivo terminal de integración del año. En este caso, las competencias se reagrupan en un objetivo terminal, que viene a integrar los aprendizajes de un curso o ciclo.

Por tanto, la adquisición de competencias se pone al servicio de dicho objetivo terminal integrador.

b) El desarrollo de competencias en peldaños progresivos de esas competencias definidas de año en año. El currículo se estructura en grandes competencias que han de ser dominadas al final del curso o ciclo. El objetivo terminal se sitúa al final del ciclo o etapa.

A su vez, independientemente de las lógicas de elaboración del currículo, se pueden situar las diferentes maneras de definir las competencias en una pedagogía de la integración. En un enfoque ascendente, se parte de los contenidos para elaborar progresivamente las competencias y confluir en un objetivo terminal de integración. Por el contrario, en un enfoque descendente, se parte del objetivo terminal de integración para ir luego a los contenidos, que es por lo que se aboga. Cabe, no obstante, un enfoque mixto en que se combinen el enfoque por contenidos y el de competencias de objetivo terminal de integración.

7

Elaborar un currículo en términos de competencias

Toda una larga tradición desde Tyler, calificada de enfoque técnico-administrativista, ha puesto en la planificación o diseño del currículo la base de la mejora de la enseñanza. Si bien no queremos restar relevancia a la planificación, también en muchos casos la tarea del diseño se ha quedado en mera formalidad, al servicio de requerimientos administrativos. Tal y como está funcionando en España este peligro es real, al exigir y hacer creer al profesorado que el asunto se juega primariamente en rellenar bien determinados formatos.

El enfoque por competencias, por sí mismo, no conlleva un modelo de planificación o diseño curricular, ni ellas mismas constituyen una base para la elaboración específica de currículos. No obstante, como en otros casos, supone un proceso de racionalización de los currículos, al tiempo que unos principios guía sobre dónde incidir y dirigir la formación. La determinación de competencias genéricas o transversales - con sus correspondientes grados de dominio - puede, efectivamente, contribuir a delimitar las tareas que deben dominar los estudiantes y los contenidos más relevantes asociados - como prerrequisitos - a ellas; pero, como señala Díaz Barriga (2006: 34-35), "no permite una construcción curricular consistente, ni orientar con precisión la elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior".

Dependiendo de la concepción de competencia de partida, lo que sí aporta es una visión didáctica particular del lugar de los elementos didácticos (contenidos, metodología, alumno, profesor) en el proceso didáctico. Por eso, un enfoque por competencias puede contribuir, en una perspectiva abierta, a un cambio tanto metodológico como de los procedimientos de la evaluación, a condición de que la planificación no quede sólo como un documento burocrático, elaborado como respuesta a requerimiento administrativo.

No contamos, pues, con un modelo de diseño del currículo por competencias, una

vez que se abandona la programación por objetivos, dado su componente conductista que no encaja, en absoluto, con una visión actual de las competencias. Sin embargo, no basta relegar, como defienden algunos, el enfoque por competencias básicas a su tratamiento metodológico. Al revés, para que éste sea relevante, mantenemos que es preciso entrar en el dise ño curricular, en la medida que hemos aducido antes: redefinir la cultura que merece ser enseñada, al servicio de la formación de la ciudadanía deseable en el siglo xxi. Pero, hasta ahora, entre el marco conceptual de las competencias y el diseño del currículo, compartimos con Escudero (2008: 8-9), que "hay un salto considerable que no es posible realizar sólo con una consideración de las mismas", ni contamos con bases "para resolver la cuestión de en qué sentido y cómo han de relacionarse recíprocamente contenidos y competencias".

El primer problema es lograr una coherencia y convergencia entre todos los elementos del currículo. De nada vale, y se convierte en distorsionador, introducir un nuevo elemento (y así ha sucedido en la práctica) como las competencias clave, dejando los restantes elementos (materias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación) como si nada hubiera pasado. Introducir un enfoque por competencias básicas necesita repensar todos los elementos del currículo, incluida la organización escolar y las prácticas docentes. Legendre (2008) avanza la idea de que el enfoque por competencias se inscribe en un conjunto más amplio de cambios sociales de los que forma parte. Lo que está en juego no es tanto la reformulación de los programas con el lenguaje de las competencias, cuanto el cambio en la concepción del aprendizaje y su incidencia en las prácticas docentes de enseñanza. "Uno se pregunta si es la noción de competencia la que está en el corazón de las reformas curriculares o, más bien, son los cambios curriculares los que están implicados en este amplio movimiento, el de las competencias, que los sobrepasa largamente", comenta.

7.1. Problema para inscribir las competencias en el currículo

Se puede plantear dicotómicamente estructurar el currículo en función de las disciplinas o, en su lugar, en función de las competencias básicas. En la práctica, tal dicotomía difícilmente se puede mantener en esa dicotomía. Por un lado, es difícil abogar por abolir las disciplinas, que configuran toda una tradición en la estructuración y transmisión del conocimiento. De hecho, en contextos que han ido lejos con el enfoque por competencias, como Québec, las áreas disciplinares siguen conservando un papel central

en la estructuración del currículo.

Las competencias ofrecen escasa base para, junto con otros elementos, determinar el currículo, pero por sí solas es una base débil. En el caso de la Formación Profesional es más fácil diseñar un currículo en términos de competencias, dado que se cuenta como referencia) con un perfil profesional, para el que se pueden especificar las tareas necesarias para asegurar su dominio. Se pueden analizar las prácticas profesionales e identificar las competencias que se requieren. Por otra parte, no todo lo que se enseña en la escuela tiene que reducirse a competencias. Desde luego no es ésa la posición por la que abogamos aquí. Hay otras lógicas y razones por las que es relevante enseñar algo: capacidad crítica, defensa de una identidad cultural, saber humanista, conocer el patrimonio local, etc.

Si las competencias remiten, como venimos diciendo, a aplicar, movilizar un conjunto de saberes, es obvio que diseñar un currículo en términos de competencias debe entrar en los contenidos necesarios para desarrollarlas. Ahora bien, como dicen Coll et al (2007: 26),

> no basta con apropiarse de los correspondientes saberes implicados. Además, hay que aprender a movilizarlos, aplicarlos, utilizarlos. Esto significa que un currículo definido en términos de competencias no puede prescindir de identificar los saberes que han hecho posible el desarrollo y la adquisición de esas competencias. Además, se ha de tener en cuenta que si una misma competencia puede adquirirse a menudo a partir de saberes diferentes (en el ámbito de la lengua, es obvio); de la misma manera, la movilización de saberes que caracteriza las competencias se puede llevar a término en contextos y situaciones muy diferentes unas de otras.

La lógica del currículo en su diseño no puede ya limitarse a los contenidos, paralelamente tiene que preocuparse por los contextos y tareas adecuados para su utilización. Pero, por otro, no se puede determinar el currículo, exclusivamente, en términos de competencias, dado que suponen - como prerrequisitos - unos recursos, entre ellos los contenidos. Se impone, pues, en el diseño la entrada simultánea de competencias y contenidos o saberes básicos asociados a las competencias

En el contexto español, partiendo de la situación actual, ¿qué se puede hacer? Siguiendo las orientaciones de la escuela belga (Roegiers, De Ketele y otros), habría dos

modelos o lógicas en el diseño de los contenidos para su integración y movilización en las capacidades y competencias.

1. Un primer modelo parte de los conocimientos y saberes a adquirir para, finalmente, llegar a los objetivos terminales globales que se pretenden alcanzar. Los conocimientos por un lado, y el saber-hacer por otro, son tratados como elementos aislados, independientes.

2. El segundo, más innovador, parte de los criterios generales de evaluación (curso, ciclo, etapa), como base para determinar los saberes y conocimientos que, como recursos, se precisan. En este segundo caso, se integran objetivos de aprendizaje, según familias de situaciones, para poner a su servicio los contenidos y la metodología.

Importa, prioritariamente, aquello que el alumno debiera conseguir a través de las situaciones de aprendizaje, normalmente disciplinares, siendo los contenidos un recurso a su servicio. Las competencias desempeñan un papel integrador, organizando los contenidos en función de lo que se espera que el alumnado sea capaz de hacer. Como tales, reorganizan los elementos didácticos en función de lo que se quiere que adquiera.

En cualquier caso, estimamos, es una mala estrategia partir de cada ámbito curricular y delimitar las competencias en cada uno. Un ejemplo lo proporciona el intento llevado a cabo (2000-2003) en Cataluña de "Identificación de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria'. Poco lejos lleva constituir equipos de especialistas por disciplinas para delimitar las competencias "básicas" en cada uno porque, entonces, inevitablemente, conduce a entender las competencias "básicas" como los mínimos curriculares que debe conseguir todo alumno: "en un currículo basado en competencias básicas, estos dos conceptos se pueden igualar, si entendemos por mínimos los objetivos que se pretende que logren todos los alum nos", dice uno de los promotores de este estudio (Sarramona, 2004: 14). A lo sumo, para lo que puede servir, como - de hecho - así lo ha sido en Cataluña, es para delimitar sobre lo que van a versar las pruebas de evaluación externa de los centros escolares.

En dicho estudio el punto de partida para determinar las competencias básicas son los contenidos establecidos en el currículo oficial en cinco ámbitos (Matemáticas, Social, Lenguaje, Científico-Técnico y Laboral), lo que da lugar a 245 competencias, de las que

138 se consideran básicas. De este modo, las competencias aparecen vinculadas a contenidos curriculares, señalando como razón de esta vinculación que el resultado final fuera útil a los docentes, por lo que "se consideró que el currículo vigente debía ser el marco de referencia en el proceso de identificación y clasificación de las competencias básicas" (Sarramona, 2004: 21). Si bien, a la larga, hay que entrar en los contenidos, que forman parte del trabajo diario en las aulas, se ha de hacer de otro modo. No deja de ser discutible que las capacidades y contenidos se trasladen a competencias porque, aparte del esfuerzo de fijar mínimos curriculares, en especial, puede dar lugar, en la práctica, a un mero cambio nominal (contenidos trasladados a competencias), con una atomización que, justamente, el enfoque integrado de competencias quería superar. Hay que partir, como en el caso francés señalaba el Informe Thélot (2004), de que

> la base común de indispensables no se identifica con los programas tal como están actualmente en vigor en Primaria y Secundaria Obligatoria. Ante todo, porque, contrariamente a ellos, no delimita un perímetro ideal de lo que el buen alumno debería teóricamente saber; puesto que, en la práctica, los programas constituyen una mezcla a veces pesada, a la que falta coherencia, poco motivadora y de la que las evaluaciones muestran que demasiados alumnos están lejos de dominar (p. 39).

El conjunto de enseñanzas comunes, más bien, deben ser puestas al servicio de la adquisición de las competencias básicas. Pero no siempre es fácil en el caso de las competencias transversales. Por ejemplo, se puede argumentar que la Educación Física y Deportiva contribuye a desarrollar la "competencia social y ciudadana', en la medida en que las relaciones interpersonales en clase y en los juegos constituye un medio propicio, pero también cabe considerar que no basta subordinarla a esta función transversal, lo que haría perder lo específico de la Educación Física. De hecho, el Alto Consejo de Educación francés ha propuesto al Ministerio que incluya una nueva competencia: "Dominio del cuerpo" (Maitrise du corps).

Optar en sentido fuerte por el enfoque de competencias básicas debe evitar razonar de forma binaria, distinguiendo los elementos disciplinares que formarían parte de las competencias y aquellos otros que no entrarían, percibidos como secundarios. De modo paralelo, igualmente, convendría evitar, conservando los contenidos actuales, "forzar" la contribución de cada una de las disciplinas. Así, hasta se puede argumentar que "Lenguas

Clásicas" puede contribuir a la competencia "Tratamiento de la información y competencia digital'. Pero en tal caso, si todo contribuye a las competencias básicas, todo puede seguir igual.

Más bien, cabe pensar que hay unos contenidos propios de cada área, con un determinado valor cultural, que merecen ser transmitidos. Además, puestos al servicio de la comprensión del mundo, dan lugar a unas competencias específicas del ámbito, área o materia. Por su parte, con las competencias básicas nos referimos a competencias transversales, que se sitúan, para no confundir, a otro nivel y que constituyen, además, el objetivo prioritario de la educación obligatoria. Además, dentro de estas últimas, unas se orientan en competencias para la vida (cívica, autonomía, etc.) y otras tienen un carácter más académico (conocimiento del medio, matemáticas, etc.).

Cuando se parte de un currículo diseñado por disciplinas, en el que se quiere introducir las competencias básicas, como ya pasó - de modo similar - con los "temas transversales", se genera por ello mismo el problema de cómo introducir después las competencias básicas en cada área. Algunos de los cuadros o tablas que están proliferando, donde se trata vanamente - sobre el papel - de "rellenar" cómo cada área o materia contribuye a conseguir las ocho competencias básicas, vienen a dar esta impresión. Cabe, razonablemente, pensar que no todas las áreas pueden contribuir del mismo modo. Como dice el Informe de los Consejos Escolares Autonómicos (2008):

> Hacer intervenir todas las competencias básicas en todas las áreas curriculares es forzar artificialmente la situación. Las competencias específicas tienen también capacidad de transferencia y son multifuncionales, pero no en la misma medida que las genéricas. Es cierto que el uso de las competencias específicas no se ha de limitar a su materia, por ejemplo, las competencias matemáticas, las del conocimiento e interacción con el mundo físico y la cultural y artística tienen aplicaciones en otras áreas de conocimiento y hay que tratar de integrarlas en cuantas situaciones de aprendizaje den ocasión para ello, pero no forzosamente en todas (p. 27).

Las competencias básicas no pueden reducirse a la suma de aprendizajes realizados en el interior de cada disciplina, tiene que ser resultado de un enfoque más integrado, fruto del esfuerzo de colaboración del respectivo equipo de profesores. Además,

convendría distinguir, dentro de las competencias básicas que su estatus no es igual: unas tienen un grado de disciplinariedad mayor que otras, con mayor grado de transversalidad (Cuadro 7.1). Además, unas pueden ser conseguidas en mayor medida con el solo concurso del medio escolar, mientras que otras son también corresponsabilidad de otras instancias sociales. Éste sería un camino mejor.

Cuadro 7.1. Competencias básicas según su grado de disciplinariedad

Mayor grado de disciplinariedad	*Mayor grado de transversalidad*
1. Competencia de razonamiento matemático 2. Competencia en comunicación lingüística 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural 4. Competencia cultural y artística	5. Competencia digital y tratamiento de la información 6. Competencia de aprender a aprender 7. Competencia social y ciudadana 8. Autonomía e iniciativa personal

Hay competencias clave que, primariamente, tienen un predominio monodisciplinar (matemáticas), otras son pluridisciplinares (comunicación lingüística, cultural y artística), y otras (autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana), que no movilizan primariamente saberes disciplinares, son propiamente transversales. Por tanto, la relación entre competencias y disciplinas debe ser diferencial, en función de la competencia de que tratamos. Al tiempo, cuanto mayor es su grado de transversalidad, además de ser tarea de todas las áreas o materias y, particularmente, de la acción conjunta del centro, deberán entrar dimensiones no escolares que también son corresponsables en su adquisición (familia, municipio, medios de comunicación de masas, etc.).

En su momento, Alejandro Tiana (2004) hizo una propuesta tentativa para integrar las competencias clave en el sistema educativo, dividiendo las competencias en dos tipos: competencias más curriculares y competencias transversales (Cuadro 7.2).

Cuadro 7.2. Competencias según su grado de transversalidad/disciplinariedad

Competencias más curriculares	*Competencias transversales*
Habilidad para comunicar con otros, oralmente y por escrito: – dominio oral y escrito en lengua materna – comprensión lectora – dominio oral y escrito en lengua extranjera	Competencias metacognitivas: – resolución de problemas – desarrollo de estrategias de aprendizaje – juicio crítico – pensamiento divergente
Competencia matemática	Competencias intrapersonales: – gestión de motivaciones y emociones – autoconcepto – desarrollo de la autonomía personal
Competencia digital y en el tratamiento de los medios	Competencias interpersonales: – capacidad para funcionar democráticamente en grupos – habilidad para relacionarse bien con otros – habilidad para repetar las normas y gestionar y resolver conflictos
Capacidad para situarse en el mundo por – conocimiento del mundo social y natural – desarrollo de actitudes cívicas	Competencias posicionales: – habilidad para tratar con la complejidad – tratar con la diversidad y el cambio

Hay competencias básicas (comunicación lingüística, competencia matemática, interacción con el medio) que tienen una relación directa con determinadas áreas del currículo. Otras (la mayoría) no tienen un área matriz de acogida. En nuestro contexto, tras la expe riencia pasada, no es deseable proponer un exclusivo tratamiento transversal; tampoco pensar en un/as área/s nuevas, que sobrecargarían el currículo escolar y especialidades del profesorado. En su lugar, la mejor línea de trabajo, es "revisar en profundidad el papel de las distintas áreas, sus contenidos y sus formas de enseñarlos" para seleccionar y priorizar los contenidos juzgados como pertinentes para el desarrollo de las competencias. En cualquier caso, la respuesta al problema no estará en introducir nuevos temas, sino en la metodología común que deban utilizar todas las áreas para promover las competencias deseadas (Zabala y Arnau, 2007).

En la situación de indefinición actual en que han quedado en el currículo por parte de las Administraciones educativas, estamos de acuerdo con las conclusiones de los Consejos Escolares Autonómicos (2008) en que, al menos, habría que completarlo en tres direcciones:

Mejorar la integración de las competencias en el conjunto de elementos que

> configuran el currículo, explicitar las relaciones entre las distintas áreas de conocimiento facilitando su tratamiento interdisciplinar, y establecer los niveles de las competencias educativas básicas en cada etapa educativa. Se trata de percibir las competencias básicas no como un añadido, sino como integrantes de la estructura curricular para que, en la práctica, sean el referente de la evaluación y la promoción del alumnado (p. 59).

Desde la propia Administración, en efecto, resulta necesario orientar sobre la integración de las competencias en el conjunto de elementos que configuran el currículo, así como explicitar las relaciones entre las distintas áreas de conocimiento, facilitando la integración de materias, especialmente en el Primer Ciclo de Secundaria, para un trabajo por ámbitos, en función de las competencias básicas. Por último, dado el papel que la evaluación juega en la planificación, además de establecer los niveles de las competencias educativas básicas en cada etapa educativa, los criterios de evaluación no pueden ser sólo disciplinares, tienen que entrar las competencias básicas en las decisiones de promoción y graduación.

No obstante, fijar competencias terminales a conseguir en cada materia, curso, ciclo o etapa tiene dos consecuencias (indeseables):

a) Constituyen un máximo para conseguir la acreditación correspondiente: todo alumno que lo alcance, aun cuando pudiera haber conseguido mucho más, debe ser acreditado.

b) Constituyen un mínimo para la enseñanza: todo alumno debe alcanzarlo. Pero también, en este caso, justo por ser el mínimo, los docentes deben proponerse ir más allá, aun sabiendo que los alumnos suelen conformarse con ese mínimo fijado "para aprobar".

Salir de este dilema, para que no se convierta en "un nivel por abajo", sólo tiene una vía: la fijación de niveles terminales sólo expresan compromisos públicos para "todos" los alumnos, especialmente dirigidos a aquellos que se encuentran con mayor grado de dificultad para conseguirlos. En los demás casos (que son la mayoría), se tiene que pretender ir tan lejos como se pueda de dichos niveles básicos.

7.2. Diseñar un currículo en términos de competencias

La introducción del corpus teórico curricular supone un enfoque propio de entender la realidad educativa, donde los fenómenos del aula y acción didáctica son enclavados en un contexto más amplio, que los conforman y condicionan, al tiempo que - por lo que nos importa ahora - una concepción ampliada de los contenidos Se entiende por "currículo" el conjunto de experiencias educativas que la escuela ofrece como oportunidades de aprendizaje a los alumnos y alumnas. Ampliar la noción de enseñanza por "currículo" quiere, entonces, significar que la educación no se limita a las dimensiones conceptuales, incluye también las habilidades o procedimientos por los que se construye el conocimiento, y - con un mayor grado de novedad - un conjunto de pautas de conducta y normas morales o sociales vigentes en dicho grupo social y aquellas otras que sería razonable aspirar.

Perrenoud (2000), reconociendo la dificultad para diseñar los programas concebidos en términos de competencias en educación general, señala que caben tres estrategias:

1. Partir de los disciplinas y saberes actualmente enseñados y buscar definir las competencias que podrían movilizarlos. Es la más conservadora. Dado que los conocimientos que figuran en los programas actuales no han sido incluidos por su papel como recursos para las competencias, lo que se puede hacer al añadir una competencia es bastante débil (a veces, añadir un verbo de acción a los conocimientos teóricos). Sin poner, pues, en cuestión los programas existentes, se intenta darle un barniz más práctico o aplicativo.

2. Dejar los conocimientos a las disciplinas o materias y definir unas `competencias transversales" Si bien se discuten, como hemos visto, las competencias transversales, también es cierto que muchas de las ocho competencias clave movilizan recursos pertenecientes a varias disciplinas, que contribuyen a su desarrollo. No obstante la yuxtaposición de ambos planos no siempre funciona debidamente.

3. Enunciar las competencias generales relevantes, independientemente de si son disciplinares o transversales. A partir de ellas se seleccionarían los recursos y las tareas que contribuyen a desarrollarlas.

Si bien las anteriores pueden ser, en un primer momento, las únicas practicables, convendría ir más allá, avanzando en una mayor integración del currículo, rompiendo

progresivamente las fronteras de compartimentos disciplinares. La tarea emprendida por la determinación de ocho competencias clave va en dicha dirección. El asunto ahora es cómo integrarlas, de modo coherente, en el currículo tradicional, en tiempo y formas que no provoquen unas resistencias que den al traste con los cambios pretendidos.

Entre los diversos enfoques que existen ha adquirido un predominio, particularmente en los países francófonos, el enfoque por "competencias de base", también llamado "pedagogía de la integración" (Roegiers, 2004; 2006 y 2007). El enfoque pretende esencialmente tres objetivos:

1. Poner el acento en las competencias que el alumno debe dominar al final de cada año escolar y al final de la escolaridad obligatoria, más que sobre lo que el docente debe enseñar. El papel de éste es organizar los aprendizajes de la mejor manera posible para llevar a los alumnos al nivel esperado.

2. Dar sentido a los aprendizajes, mostrando al alumno para qué sirve todo lo que se aprende en la escuela. Para esto resulta necesario sobrepasar las listas de contenidos a retener de saberes vacíos de sentido en los programas escolares. El enfoque por competencias, contrariamente, le obliga a situar continuamente los aprendizajes en relación con las situaciones que tienen sentido para él, y a utilizar lo aprendido en estas situaciones.

3. Acreditar las adquisiciones del alumno en términos de resolución de situaciones concretas y no en términos de una suma de saberes y procedimientos, que el alumno suele olvidar y que no sabe cómo utilizarlos en la vida activa. En esta dimensión quiere ser una respuesta al analfabetismo funcional, es decir, incapacidad para emplear lo aprendido en la escuela en la vida cotidiana.

"Integración" se entiende como hacer interdependientes varios elementos, que estaban disociados al inicio, articulándolos en función de un objetivo dado. Por ejemplo, en función de resolver una situación dada, movilizar integrando varios conocimientos. Igualmente en función de un proyecto o centro de interés, de enfoques o de disciplinas. Se trata, por tanto, de articular los diferentes conocimientos y los moviliza en función de la situación, por lo que es el educando el actor de la integración de conocimientos. Roegiers (2007: 29) estudia "cómo el sistema puede garantizar, no solamente la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos

saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, ya sea en el campo de la concepción de un currículo de enseñanza, en el de las prácticas de la clase misma o también en el de las modalidades de evaluación".

Este último aspecto, el que la integración sea - en último extremo - "una acción esencialmente personal' (p. 29), y que lo sea en función de resolver una situación, es lo que hace la propuesta más débil. Por el contrario, tiene una buena articulación de los distintos componentes, ha desarrollado un amplio material de apoyo y ha sido desarrollada en varios países, particularmente en desarrollo (América central y África francófona). Además, permite ser desarrollada sin alterar sustantivamente toda la estructura curricular establecida, dando prioridad a los objetivos finales (o terminales) que implican una integración de lo aprendido.

Dos de los casos más ejemplares de reformas curriculares en la educación obligatoria basadas en competencias son Bélgica (Comunidad francesa) y Québec, dos administraciones que están llevando a cabo en la práctica un enfoque de competencias. Por eso, al igual que en el informe de la Inspección francesa, como ejemplo, vamos a dar cuenta de los componentes y enfoques principales del diseño del currículo en ambas.

7.2.1. El enfoque por competencias en el currículo de Bélgica

En Bélgica, organizada progresivamente según una estructura federal, cada Comunidad (flamenca, francesa y germana) tiene competencia en materia de educación, por lo que hay diferencias sustantivas entre ellas. La libertad para establecer escuelas y la libertad de las familias para elegir el centro que prefieran para sus hijos genera una disparidad de currículos y de nivel de rendimiento de los alumnos entre las diversas redes escolares y centros educativos. La Comunidad francesa de Bélgica en un Decreto (julio, 1997) sobre las "Misiones de la escuela" ha optado, de modo decidido y oficial, por un enfoque por competencias. Así señala (art. 8) que "los saberes deben ser abordados en la perspectiva de la adquisición de competencias". Por su parte, dicho decreto oficial define la competencia como "la aptitud para poner en obra un conjunto organizado de saberes, de saber hacer y de actitudes que permitan realizar un conjunto de tareas". Para conseguir los objetivos generales fijados propone:

-Una definición de los conjuntos de competencias en cada dominio de aprendizaje:

competencias disciplinares y competencias transversales

-Rediseñar los programas de las materias de acuerdo con el nuevo marco

-La construcción de nuevos instrumentos de evaluación

En este contexto, las competencias se han planteado en Bélgica vinculadas a la evaluación, con el propósito de reducir el fracaso escolar así como la disparidad de rendimiento entre unos centros escolares y otros, fijando un mismo nivel de exigencia para todas las escuelas. La publicación (en 1999) de los niveles referenciales ("socles" de competencias y competencias terminales) marcan las competencias (generales y por disciplina) que se espera que alcancen los alumnos (al final del primer grado de secundaria, 14 años), así como al final del tercer grado de secundaria (18 años). Estos referenciales presentan, de manera estructurada, las competencias de base a ejercitar hasta el término de los ocho primeros años de la enseñanza obligatoria y las que es preciso dominar al final de cada etapa porque son consideradas necesarias para la inserción social o para proseguir los estudios. Por tanto, fijan, para todas las escuelas, lo que los alumnos deben dominar. Sin embargo, en una pluralidad de centros escolares, los referenciales de competencias no sustituyen a los diversos programas y, por tanto, no aseguran más que parcialmente la función de unificación deseada (véanse ejemplos de referenciales en Denyer et al., 2007: 45-84).

Estos niveles de referencia están dados, como no podría ser de otro modo, por disciplinas o campos de conocimiento. Así, por ejemplo, se titula una "Competencias terminales y saberes requeridos: Humanidades generales y tecnológicas". Unas están expresadas como simples saberes o recursos ("saber, conocer, definir..."), otras en un sentido de competencia ("ser capaz de comprender/producir los mensajes..."), en otros casos (historia) una competencia terminal se expresa así: "Comenzando por una situación del pasado o del presente, elaborar una problemática de investigación y seleccionar en diversos lugares información y documentación pertinente". Además de las competencias vinculadas a dominios de conocimiento hay otras, llamadas transversales, independientes de los contenidos a los que se puedan aplicar ("saber tratar la información", "saber resolver un problema', "saber emitir una hipótesis"). En uno y otro caso, el decreto precisa (art. 8) que "los saberes deben ser abordados en la perspectiva de la adquisición de competencias".

Desde la definición oficial de competencia, la evaluación de una competencia consiste en evaluar la aptitud de un alumno para realizar una tarea. Esta tarea, a través de la cual el alumno deberá poner en obra, organizándolos, un conjunto de saberes, procedimientos y actitudes, deberá ser una tarea compleja e inédita. Sin embargo, a la hora de implementar la evaluación en las correspondientes pruebas, se han presentado graves problemas (Rey y Carette, 2005):

1. Unos provienen de que, mientras la definición de competencia subraya la dimensión de movilizar los saberes en una tarea compleja, las referencias de las competencias redactadas son básicamente disciplinares. Si las pruebas de evaluación se limitaban a estos recursos, se daba a entender a los docentes que se podían limitar a enseñar tales aprendizajes, renunciando al grado de novedad que suponía el enfoque por competencias.

2. Pero optar, en contraposición, por evaluar la capacidad de los alumnos para movilizar lo que saben ante una tarea inédita, tomando las competencias en sentido fuerte, e induciendo a los docentes que ésa debía ser preferentemente su orientación, podía llevar a que muchos alumnos tuvieran graves dificultades en las pruebas, sin reducir el fracaso escolar, como se pretendía al optar en el enfoque por competencias.

La solución intermedia adoptada (en Primaria y Primer ciclo de Secundaria) trata de unir ambas posibilidades: pruebas que, a la vez, confronten a los alumnos con tareas inéditas y complejas, al tiempo que verificar que dominan los procedimientos de base y recursos requeridos para estas tareas. Una competencia, para que sea tal, debe permitir afrontar una situación "nueva', por lo que los problemas que se propongan para los alumnos han de ser nuevos para él. Para el final de Secundaria, sin embargo, se ha pretendido darle el carácter fuerte de competencias, solicitando que resuelvan tareas nuevas y complejas. La dificultad de elaborar las pruebas pone de manifiesto que no se hayan empezado a publicar hasta cinco años después del decreto de referenciales de competencias.

Otro aspecto de interés son las competencias transversales, definidas como actitudes, marcos mentales y metodológicos comunes a las diferentes disciplinas a adquirir y a poner en obra en el curso de la elaboración de los diferentes saberes y saber-hacer, cuyo

dominio otorga una autonomía creciente al aprendizaje de los alumnos. Oficialmente se dice:

> Las competencias transversales propuestas en la Comunidad francesa de Bélgica pueden ser agrupadas en tres categorías: las competencias relacionales, las competencias instrumentales y las competencias relativas a la toma de conciencia de su funcionamiento.
>
> -Las competencias transversales relacionales son las siguientes: conocerse; tener confianza en sí (autoestima e identidad); conocer al otro y sus diferencias (relación); implicarse en la vida social (compromiso).
>
> -Las competencias transversales instrumentales son las siguientes: actuar y reaccionar, estar interesado y plantear cuestiones; establecer una estrategia de investigación; investigar la información; etc.
>
> -Las competencias transversales relativas a la toma de conciencia de su funcionamiento son: competencias relativas a la toma de conciencia de su ser; competencias relativas al análisis de su toma de decisiones y gestiones.
>
> Las competencias transversales tomadas en cuenta en las evaluaciones, tanto como las propuestas por la Comisión, son las que están vinculadas a los marcos mentales y a los métodos de trabajo. En otros términos, la evaluación de estas competencias se hace a menudo de manera implícita, el alumno antes las moviliza para realizar las tareas que le son propuestas. De este modo, se puede pedir al alumno que trace el curso seguido (recuperar palabras o índices, jerarquización de ideas, elaboración de un plan) para llevar bien la tarea demandada. Por esto, el dominio de las competencias transversales no se evalúa por medio de pruebas, como en el caso de las competencias disciplinares, más bien es por medio de la observación regular de actitudes y comportamientos de los alumnos a través de la realización de diversas actividades de aprendizaje.

Las evaluaciones iniciales realizadas sobre cómo el enfoque por competencias ha sido percibido por el profesorado e implementado en las aulas no son optimistas. Por un lado, ha generado una gran confusión e incertidumbre sobre las tareas docentes. Particularmente sobre cómo articular contenidos y competencias. Por un lado, parece

que los contenidos se subordinan a las competencias. Pero, contradictoriamente, los referenciales de competencias terminales son básicamente de contenidos. El profesorado de Secundaria ha mostrado mayor oposición o resistencia al enfoque, argumentando que las competencias vienen a minusvalorar los contenidos. En cualquier caso, muchos docentes se siguen guiando en su práctica docente, como siempre, por los programas y por los requerimientos del boletín de calificaciones para las familias (variables según escuelas y redes).

Si con la publicación de unas competencias terminales se quería conseguir una mayor coherencia entre el currículo de cada red escolar (publica, católica, etc.) y escuela, es difícil decir que se haya conseguido. Como siempre, no basta con cambiar un factor, dejando intocados los restantes (en este caso la gran autonomía de cada red escolar, la formación del profesorado, etc.). Con los problemas que conlleva introducir cualquier cambio en educación, la introducción del enfoque por competencias ha permitido tres avances fundamentales (Romainville, 2006): a) ha situado, de modo decidido, la movilización de los saberes en el centro de la preocupaciones de la escuela; b) ha permitido que el sistema educativo disponga, por primera vez, de definiciones estandarizadas de los niveles de estudios esperados en las diferentes etapas de la escolaridad obligatoria; y c) ha puesto en marcha, demasiado tímidamente, un saludable proceso de `desdisciplinarización" de la escuela obligatoria.

7.2.2. El programa de renovación por competencias en Québec

Una amplia reforma en Québec, titulada "renovación pedagógica", iniciada en el 2000 y hasta 2010, ha dado lugar a un ambicioso "Programa de formación de la escuela quebequesá' (MEQ, 2006, 2007, 2008) para lograr un éxito educativo para todos, con una renovación de los programas de enseñanza. De acuerdo con dicho Programa, hay unos ámbitos generales de formación y, sobre ellos, un conjunto de competencias transversales y competencias disciplinares. Como en otros lugares, particularmente en Secundaria, parte del profesorado ha criticado que las competencias se situaban en primer plano y las disciplinas en segundo. Pero es en el interior de cada aula y disciplina donde se trabajan las competencias disciplinares, en primer lugar, además de las transversales y ámbitos generales de formación. Un enfoque por competencias no puede, en cualquier caso, marginalizar los saberes y las disciplinas. En ese caso, generará tal grado de oposición que dará al traste con la innovación. Más bien, debiera convencerse

de que un currículo por competencias es una perspectiva que permite aprender con mayor provecho, utilidad o funcionalidad las distintas disciplinas.

El "Programa de formación de la escuela quebequesa" presenta, bajo el nombre de ámbitos generales de formación, un conjunto de grandes intenciones educativas como "Salud y bienestar", "Orientación y emprendizaje", "Entorno y consumo", "Medios", "Vivir juntos y ciudadanía". Se les llama "generales" por oposición a los cinco ámbitos de aprendizaje que reagrupan las competencias disciplinares y saberes esenciales que son más particulares. Agrupan grandes preocupaciones sociales y pretenden desarrollar en los alumnos las actitudes y las competencias necesarias para desempeñar su papel como adultos y ciudadanos. Como tales no pertenecen a asignaturas particulares, sino que su educación se sitúa a nivel del conjunto del equipo educativo y del centro escolar.

Se propone un tratamiento integrado, frente a uno específico que tuvo antes en Secundaria, en las enseñanzas de las distintas disciplinas. Esto permite al alumno establecer las conexiones entre los aprendizajes escolares y las situaciones de la vida, que puede ser un factor de motivación.

- Competencias transversales: nueve, que pueden reagruparse en cuatro grupos: cuatro de orden intelectual ("Explota la información", "Resolver los problemas", "Ejercer su juicio crítico" y "Poner en obra su pensamiento creativo"); dos metodológicas ("Dotarse de métodos de trabajo eficaces" y "Trabajar las tecnologías de la información y de la comunicación"); de orden social ("Estructurar su identidad" en Primaria o "Actualizar su potencial' en Secundaria, y "Cooperar") y uno de orden comunicativo ("Comunicar de manera apropiada").

Las competencias transversales, pues, consisten en determinados saber-hacer a desarrollar a través del conjunto de materias y de la vida escolar. Deben permitir a los alumnos actuar eficazmente en situaciones variadas. Su planificación y desarrollo debe ser promovido por el conjunto del equipo docente y del centro escolar. Mientras los "ámbitos generales de formación" conciernen a las actitudes y comportamientos esperados de los alumnos referidos a las grandes problemáticas contemporáneas, las competencias transversales se refieren a capacidades de acción en situaciones diversas.

- Competencias disciplinares y saberes esenciales en los ámbitos de

> aprendizaje. Las competencias disciplinares se refieren a ámbitos de formación propios de las dis ciplinas, por lo que integran - a la vez - los saberes propios de la disciplina y las procedimientos correspondientes. Normalmente suelen ser una aplicación o actualización de las competencias transversales.

Las disciplinas escolares han sido reagrupadas, en función de sus afinidades, en cinco dominios de aprendizaje: 1) Lenguas; 2) Matemáticas, la Ciencia y la Tecnología; 3) el universo social; 4) las Artes, 5) el desarrollo personal. El objetivo de este reagrupamiento es favorecer la integración en un ámbito mayor de referencia.

Para cada disciplina se han identificado las correspondientes competencias, que recogen la formación y saberes esenciales de cada disciplina, agrupados en conocimientos, estrategias y técnicas. En cada ámbito o disciplina se determinan un conjunto restringido de competencias a dominar. Así, en "lengua francesa', como lengua de enseñanza, el programa define cuatro competencias: leer y apreciar textos variados, escribir textos de distinta clase, comunicar según las distintas modalidades. En cada competencia se precisa su sentido (explicitación de la competencia, su relación con las competencias transversales, el contexto de realización), sus componentes, los criterios de evaluación así como lo que se espera que el alumno domine al final de cada ciclo. En Secundaria se presenta una escala de cinco niveles de competencia, cada uno de los cuales describe las realizaciones concretas que el alumno ha de realizar.

El caso de Québec es, actualmente, uno de los más ambiciosos de reforma curricular por el enfoque por competencias que, además, sitúa la evaluación de éstas en el núcleo del cambio curricular. A pesar del amplio desarrollo (documentación y apoyo al profesorado), la reforma está encontrando problemas en la práctica, en particular un cierto desconcierto en las tareas docentes del profesorado. En particular, el enfoque "constructivista" en que se inspira el cambio metodológico ha provocado especiales críticas y resistencias por parte del profesorado. En cualquier caso, es una de las reformas más ambiciosas y mejor fundamentadas basada en las competencias.

7.3. El enfoque por competencias y la pedagogía por objetivos

Situar las competencias como concepto organizador del currículo escolar es difícil pues,

como hemos dicho, a diferencia del modelo de planificar por objetivos, no contamos con tradición y bases. Justo por esa dificultad, en muchos casos se continúa planificando por objetivos, quedándose las competencias en un cambio nominal, llamando ahora competencias a lo que antes se calificaba como capacidades u objetivos. Pero tomar a las competencias como organizadoras del currículo y de los programas debe suponer unas nuevas bases. Por eso, es preciso advertir, para aquellos que afirman que las competencias no son más que la pedagogía por objetivos, rediviva o cambiada de nombre; que las bases en las que se asientan son, en principio, radicalmente distintas; cincuenta años no pasan en vano. Otro asunto es que en el formato de planificación pueda haber coincidencias.

Los objetivos en la enseñanza permiten definir una actividad precisa del aprendiz ("ser capaz de...") y precisar los criterios que servirán para la evaluación. Por eso la pedagogía por objetivos formula descripciones precisas de comportamientos finales bien delimitados, que deben desarrollar los alumnos frente a contenidos disciplinares precisos. Para redactar estos objetivos se impone reducir los contenidos a unidades progresivamente más simples. Esto da lugar a descomponer el aprendizaje en unidades más simples, dentro de una lógica tayloriana. Por otra parte, es el conductismo, al menos en el modelo clásico, la base de las formulaciones operativas, como conjunto de acciones que pueden ser observadas. El comportamiento, según sus formuladores de la década de los sesenta del siglo pasado, se traduce en un verbo que exprese el modo como va a ser observado. Más ampliamente, partiendo de un análisis de necesidades se determinan los objetivos y, en función de ellos, los contenidos y actividades de enseñanza, para finalizar - de modo alineado con ellos - con los criterios de evaluación.

La racionalidad del modelo de objetivos es una lógica de medios-fines: en una racionalidad estratégica (por eso, tecnológica) tanto los contenidos como el propio proceso de enseñanza se subordinan instrumentalmente a los objetivos finales o conductas formales a conseguir. Los contenidos son "indiferentes" con respecto a los fines a alcanzar (subordinación de medios a fines). En la medida en que los saberes y la actividad docente tengan el mismo papel instrumental para el logro de ciertas competencias, éstas peligrosamente devendrán en el modelo de objetivos. Por todo esto, como señala Juan Manuel Escudero (2008):

> Cabe plantear, no obstante, la duda de si, apariencias aparte, las competencias

> quieren resucitar los viejos objetivos aunque con un lenguaje que los camufla, o son de nuevo cuño y, entonces, a pesar de las apariencias y de que ciertamente ponen el énfasis en enunciar aprendizajes deseables, son algo diferente y algo con lo que operar de acuerdo con criterios, principios y prácticas sustantivamente distintas a las del modelo de diseño en base a objetivos precisos, conductuales, jerárquicos y fácilmente evaluables, según los cuales los contenidos educativos o son desdeñables o tienen tan sólo un valor instrumental (p. 2).

Contrariamente a otras tecnologías de racionalización pedagógica en la planificación, el enfoque por competencias es menos prescriptivo, ahora se incide en los usos que se realicen de lo adquirido (habilidades, saberes) en la escuela. En su lugar, los docentes tienen que diseñar las tareas o situaciones que contribuyan a adquirir las competencias esperadas. Por eso, nos aleja de las estrategias del diseño por objetivos en que lo que preocupaba eran los resultados medibles.

Tal y como está el asunto, referido a la enseñanza básica, no tanto a la universitaria, podemos distinguir dos grandes escuelas, grupos o líneas, en relación con este tema. Si el grupo canadiense del Observatorio de Reformas Educativas (ORE) mantiene que adoptar, de modo radical, un enfoque por competencias supone un cambio de paradigma; por su parte, el grupo de Lovaina, el otro grupo que mejor ha trabajado las competencias, estima que pueden ser compatibles, cambiando algunos de sus supuestos (conductismo por constructivismo) y formulaciones (objetivos operativos por objetivos más globales, que permitan incluir tareas complejas). Así, para el aprendizaje de los recursos, no para la etapa de resolver situaciones complejas, dice Roegiers (2000: 16), "esta primera etapa de la pedagogía de la integración no está en ruptura con la pedagogía por objetivos, ya que reconoce que los aprendizajes de recursos pueden ser introducidos con metodología de la pedagogía por objetivos o con otras existentes".

Jean-Marie de Ketele (2008a) explica la posición del grupo de Lovaina del siguiente modo: Si "objetivo" se asocia a conductismo y a micro objetivos operativos, evidentemente el enfoque por competencias se opone a la Pedagogía por objetivos. Más ampliamente entendido, una competencia puede ser asimilada a un objetivo cuando se define en términos de saber actuar en una situación. Es por eso por lo que hablan de objetivos terminales globales o de integración para guiar una enseñanza por competencias. En estos casos, la identificación de dichos objetivos terminales no parte de

los contenidos o de los objetivos específicos, sino de situaciones que permitan verificar en qué grado los alumnos son capaces de movilizar los recursos apropiados y resolver dichas situaciones problema. En tal caso, negar el concepto de objetivo lleva poco lejos.

En cualquier caso, desde la perspectiva habitual del enfoque de Pedagogía por Objetivos, se puede recurrir a la escuela canadiense (Jonnaert, 2007) para establecer este Cuadro 7.3 comparativo de contraposición:

Cuadro 7.3. Enfoque por competencias versus Pedagogía por objetivos

Parámetros del aprendizaje	*Enfoque por competencias*	*Pedagogía por objetivos*
Entrada	Por las clases de situaciones y las *situaciones pertinentes* en relación con la formación	Por los *contenidos disciplinares* descompuestos y jerarquizados en micro-unidades
Proceso	Un *tratamiento competente* de las situaciones basado sobre las acciones y las experiencias del alumno; éste es *activo* y construye sus conocimientos y competencias	Un *comportamiento observable* del alumno basado en la trasmisión de contenidos disciplinares por el profesor; el alumno es *pasivo* y reproduce los contenidos descontextualizados
Naturaleza de los contenidos	Una pluralidad de *recursos contextualizados, interdisciplinares y significativos* para el alumno	Un *contenido monodisciplinar* enseñado por el alumno y descontextualizado
Resultados	Conocimientos y competencias *construidas* por los alumnos a través de sus propias actividades y experiencias en situación	Unos contenidos disciplinares transmitidos por el profesor, *reproducidos y restituidos* por el alumno
Perfil de salida	*Conjunto de situaciones* a tratar con competencia al término de la formación	*Contenidos monodisciplinares y descontextualizados* a reproducir al término de la formación
Referente epistemológico	Diferentes paradigmas epistemológicos, en una orientación *constructivista* y de *aprendizaje situado*	Su referente principal es el *conductismo*

De acuerdo con la anterior, la organización por objetivos suele tener su entrada por contenidos disciplinares y no suele evocar, a no ser de manera vaga, las clases de situaciones a las cuales estos objetivos podrían encontrar una aplicación. Por el contrario, el enfoque por competencias elige una entrada por situaciones que permitan la emergencia de competencias realizables por los alumnos. Estas situaciones suelen ser, por

naturaleza, complejas y pluridisciplinares. En su lugar, la entrada disciplinar de los objetivos suele suponer una descomposición de los contenidos en pequeñas unidades, es decir, una simplificación y desmenuzamiento de los contenidos, de modo monodisciplinar. Ser competente suele exigir más que un saber descontextualizado como recurso único. La pedagogía por objetivos, por querer focalizarse en comportamientos observables, dio lugar a una fragmentación en la especificación de objetivos o criterios de evaluación; por eso, el grupo de Lovaina (De Ketele, Roegiers, etc.) habla de "Objetivos terminales de integración", en el sentido de abarcar situaciones complejas, que los objetivos no recogían. Como, por su parte, señalan Jonnaert, Barrette et al. (2006: 12), "mientras la pedagogía por objetivos promueve el recorte secuencial de los contenidos de aprendizaje escolar en micro-unidades, un enfoque por competencias privilegia el abordaje por situaciones que son, por definición, más globales e interdisciplinarias".

Son, pues, dos lógicas diferentes las que gobiernan el currículo por competencias y la planificación por objetivos. Tienen unas filiaciones epistemológicas distintas: la pedagogía por objetivos con el conductismo, el enfoque por competencias se abre a una pluralidad de paradigmas epistemológicos, aunque singularmente encaje con el constructivismo social y el aprendizaje situado. La pedagogía por objetivos prescribe comportamientos que el alumno debe reproducir, mientras que el enfoque por competencias formula hipótesis en relación con los modos competentes para realizar en una situación. Legendre (2008) estima que adoptar el lenguaje de las competencias en los programas curriculares supone modificar la lógica analítica subyacente en el modelo de objetivos, que es fundamentalmente aditiva, secuencial y lineal, por una lógica sistémica, con otros objetivos más generales, interrelacionados unos con otros, que buscan la integración. Adoptar un enfoque por competencias, continúa señalando Jonnaert (2007), es buscar un nuevo enfoque curricular que permita introducir un conjunto de situaciones en las clases para que los alumnos desarrollen competencias que, necesariamente, se construirán en situación. Las situaciones están, pues, en el corazón del debate sobre las competencias, lo que impide una vuelta a la pedagogía por objetivos. Por último, la pedagogía por objetivos respondía, en el contexto social de mitad del siglo pasado, a las exigencias formativas de una mano de obra sin cualificación, en un trabajo "fordista" en cadena, que en nada tienen que ver con la formación flexible y competencia) de la sociedad de la información.

Sin embargo determinadas estrategias y usos pueden dar lugar a "reformatear" el

modelo de objetivos, tan habitual en la planificación, por uno de competencias. Así, en la tarea de planificar por competencias, al tener que especificar o desagregar las competencias básicas en tareas más simples o competencias derivadas, necesariamente se suele abocar a comportamientos o capacidades simples, especificando incluso niveles de ejecución deseables, "que suele coincidir con la formulación de objetivos específicos", como señala Díaz Barriga (2006: 31). Esto hace que, al final, el enfoque por competencias coincida (o nos haga regresar) a la "pedagogía por objetivos" de los sesenta del siglo anterior. Al respecto comenta el autor: "No se percibe, pero la estrategia de implementación de un objetivo conductual es la misma que subyace en la que se sigue para descomponer una competencia compleja en una derivada o simple y al mismo tiempo establecer en ésta un nivel de ejecución" (Ibídem, p. 31). Sin quererlo, al final, el enfoque por competencias aboca a una planificación por objetivos de aprendizaje, ahora reformulados en términos de competencias específicas o simples. En ocasiones se subraya, al igual que se hacía en los objetivos operativos, que las competencias existen en cuanto son observables a través de una acción o del resultado de ella. Esto conduce a las competencias a un saber hacer operacional. Cuando todo el proceso didáctico se subordina a los objetivos (formulados ahora en términos de competencias) y éstos, a su vez, se convierten en criterios de evaluación de lo que se espera que consigan los estudiantes al final de un período de trabajo, es el modelo de la pedagogía por objetivos el que domina, aun cuando a nivel nominal aparezcan competencias.

En el modelo de planificación por competencias, tipo Tuning, al tener que especificar o desagregar las competencias generales, transversales o complejas en tareas más simples o competencias derivadas, necesariamente se suele abocar a comportamientos o competencias simples, especificando incluso niveles de ejecución deseables, "que suele coincidir con la formulación de objetivos específicos", como señala Díaz Barriga (2006: 31). Esto hace que, al final, el enfoque por competencias coincida (o nos haga regresar) a la "pedagogía por objetivos" de los años sesenta del siglo anterior. De hecho, los resultados del aprendizaje (learning outcomes) se entienden criterios de evaluación de lo que se espera que consigan los estudiantes al final de un período de trabajo, formulados en términos de competencias (Bolívar, 2007b).

7.4. Los contenidos como prerrequisitos de las competencias

El enfoque por competencias no se opone a los contenidos ni a las disciplinas,

sólo hace hincapié en su aplicación (Perrenoud, 2003).

Cualquier docente sabe la necesidad de que los alumnos aprendan un conjunto de contenidos, pero también que sepan hacer algo con ellos, especialmente aplicarlos para resolver problemas. Los conocimientos son recursos esenciales que permiten actuar adecuadamente en una situación compleja. No cabe competencia sin dominar los saberes disciplinares a movilizar en la competencia. Como dice Roegiers (2007: 30), si ser competente implica integrar conocimientos, "sólo se puede integrar lo que se ha adquirido bien. Una acción de integración de los conocimientos no debe hacernos olvidar que el alumno necesita llevar paso a paso todo un conjunto de aprendizajes puntuales y que es necesario que el docente le dé las herramientas para que pueda efectuar estos aprendizajes". Esto supone que el dominio de los conocimientos disciplinares debe ser mejor apropiado que cuando se trata, por ejemplo, de reproducirlos en una enseñanza por transmisión.

En diferentes escritos, Philippe Perrenoud (2001, 2003) ha defendido de forma muy clara que un enfoque por competencias no supone, en absoluto, una renuncia de los contenidos. Uno y otro no se excluyen. A fin de aclarar falsas polémicas o concepciones, es preciso resaltar - señala - que el enfoque por competencias no desplaza los contenidos y programas, siendo absurdo oponer unos y otras. Lo que sí hace es otorgarle una nueva dimensión o función. Entre las tesis defendidas:

1. No se puede ser competente sin contenidos y conocimientos. Las competencias exigen contenidos y conocimientos de las distintas disciplinas, pues no se es competente en el vacío o careciendo de recursos. El dominio de contenidos y la adquisición de sólidos conocimientos son recursos esenciales e indispensables para ser competente, como se ve en profesionales altamente competentes (médicos, arquitectos, abogados). Los conocimientos sirven como instrumentos para la acción o para el pensamiento, que también es una forma de acción.

2. Una competencia moviliza saberes. Una competencia requiere disponer de recursos cognitivos pertinente, de saberes, capacidades, etc., como requisitos previos para movilizarlos de manera inteligente y eficaz. Si no se cuenta con dichos saberes, obviamente, no cabe competencia alguna. Estos saberes o recursos, en gran medida, provienen de las disciplinas.

Lo que sí hace el enfoque por competencias es poner en crisis la idea de unos contenidos estables y permanentes, que se enseñan de manera descontextualizada, para - en su lugarintentar vincular lo que se aprende en la escuela y lo que se precisa en la vida. Los conocimientos escolares tienen un valor de uso, no una finalidad en sí mismos. Por eso, no hay oposición a cultura general, más que si a ésta se le da el significado estrecho y tradicional. Señala Roegiers (2007),

> hemos presentado como reto principal de nuestros sistemas educativos del mañana la puesta en tensión entre, por un lado, una enseñanza de tipo generalista, basada esencialmente en el desarrollo de conocimientos y de capacidades, cuya meta es, sobre todo, dotar al alumno de conocimientos, que tal vez sean potentes a largo plazo, pero poco operacionales y, por otro lado, una enseñanza de tipo más específico, más funcional, basada más en el desarrollo de competencias que lleven al alumno a reinvertir los conocimientos en situaciones significativas (p. 109).

En verdad, como apunta bien Perrenoud (2001), "el fondo del debate no versa sobre una oposición conceptual entre contenidos y competencias, sino sobre el tiempo que es preciso sustraer a la acumulación de contenidos para desarrollar la capacidad de servirse de ellos". El verdadero debate, pues, está entre quienes piensan que la escuela ha de limitarse a transmitir unos saberes, al margen de su referencia y aplicación a situaciones y prácticas reales, y - de otra parte - los que defienden la construcción de la competencias, tanto en el interior de las disciplinas como en sus intersecciones, abogando por la movilización de conocimientos ante situaciones complejas. Defender las competencias básicas, señala Perrenoud, no es abogar por la disolución de las disciplinas en una vaga "sopa" o "potaje" transversal.

Pero por otro lado, y de ahí la preocupación de parte del profesorado, un enfoque por competencias cambia el lugar de los contenidos y los saberes a aprender. Ahora se convierten en recursos, en un vasto repertorio, cuya adquisición no constituye un fin en sí mismo, sino en cuanto sean empleados para resolver tareas. Por eso, se pueden ver en una relación de reciprocidad: si los saberes son concebidos como recursos esenciales, aunque no exclusivos, para el desarrollo de las competencias; de otro lado, las competencias vienen a asegurar una verdadera apropiación de los conocimientos, en tanto que empleados. De otro lado, un enfoque por competencias, en cuanto exige una

integración, cuestiona la división por disciplinas compartimentadas.

El asunto grave, en esta cuestión, es qué "puentes de unión" se pueden establecer entre contenidos y competencias. De nada vale, como a menudo sucede, enunciar un programa en competencias y, luego, estar formado por contenidos disciplinares habituales. Pero, por otra, las competencias por sí mismas (la propuesta de la Unión Europea de competencias clave, el proyecto DeSeCo), como señala Escudero (2008:11), "no nos ofrecen pautas decisivas para la selección de los contenidos. Para acometer esta tarea hay que disponer criterios derivados y validados a partir de las mejores, más actualizadas y relevantes tradiciones y contribuciones de las disciplinas como espacios epistemológicos de construcción del saber".

Los contenidos forman el conjunto de nociones, conocimientos y de habilidades que constituyen una materia escolar y componen un objeto de aprendizaje. Cada disciplina escolar representa una mirada particular sobre la realidad y el modo de representarse el mundo. Como se reconoce en el currículo de Québec, cada materia escolar, además de su contribución al desarrollo de competencias transversales, tiene sus propios objetivos y promueve sus propias competencias, a las que podemos llamar competencias disciplinares. Estas competencias no suponen reafirmar la adquisición de contenidos por sí mismos, sino en tanto que instrumentos para la acción y la comprensión.

Si bien es preciso saber qué contenidos son relevantes para una competencia (o para varias, con distinto grado de incidencia), no todo contenido tiene por qué ir asociado a una competencia, puede haber contenidos valiosos en sí mismos, por ejemplo, por su contribución humanista o para la comprensión del mundo. Al respecto, Francia ha reformulado una de las competencias básicas en una particular ("la cultura humanista') porque estimaba que dichos contenidos y acerbo cultural, clave en la tradición francesa, no quedaba recogida en las competencias de la Unión Europea.

Se trata de identificar, por una parte, los aprendizajes básicos e imprescindibles. Por otra, el diseño y planificación de contenidos se complica porque, en la educación obligatoria, no sólo pretendemos la adquisición de las competencias básicas (más bien pretendemos asegurar éstas a todos), sino que - sin renunciar, en modo alguno, a lo máximo - queremos que los alumnos, cuando sea posible, puedan llegar a dominar todos los contenidos culturales relevantes que estén a su alcance. En esa medida, justo, la

propuesta de competencias básicas no supone una renuncia, ni una "bajada' de contenidos, como aducen algunos.

Por último, las competencias están compuestas con muy diversos tipos de contenidos:

a)saberes: de tipo declarativo (modos de comprensión del mundo), de procedimientos (métodos, formas de resolución, técnicas), de tipo condicional (saber cuándo intervenir dado unos factores);

b)capacidades: habilidades, saber hacer, modos de percepción, de juicio o evaluación; y

c)otros recursos, con una dimensión normativa: actitudes, valores, normas, reglas interiorizadas, etc.

En definitiva, identificar y describir lo que se ha de enseñar y aprender en la educación básica, en un currículo diseñado a partir de competencias, exigirá, además de las competencias clave, entrar en los saberes fundamentales asociados a ellas. Sabiendo, además, que la adquisición de competencias no depende sólo del aprendizaje de los contenidos, paralelamente, tendrá que entrar en los contextos y metodología más apropiados. Además, en la medida que el aprendizaje de las competencias no se limita al centro escolar, será preciso tener presente lo que el contexto familiar y de la propia comunidad municipal puede aportar. Esto nos ha llevado, en el Proyecto Atlántida, a introducir también las familias y el municipio en las competencias básicas. Justo porque no se puede cargar a la escuela con toda la responsabilidad en la educación, dado que acontece en otros múltiples escenarios, el enfoque por competencias y de educación para la ciudadanía nos conduce a tener presente y, en la medida de lo posible, lograr su compromiso y corresponsabilidad en el aprendizaje de competencias y en la educación para la ciudadanía.

Por su parte, la profesionalidad docente se asienta en el saber disciplinar, la capacidad didáctica y las competencias personales y relacionales. Por eso, los contenidos disciplinares, en particular en el profesorado de Secundaria, en gran medida, vienen a ser un elemento clave de la identidad. Los profesores de Secundaria son profesores de algo, y ese algo (profesional, como lo denotan las expresiones "soy de matemáticas" o "soy de inglés") es un factor crítico en sus modos de ver y hacer, distinto entre unas materias y

otras. La propia división por departamentos en la estructura organizativa de los Institutos de Secundaria incide en la identidad profesional. De ahí que suelen entender que la profesionalización comienza por un dominio del conocimiento, y su capacidad para hacerlo comprensible al alumnado.

La selección de contenidos para un trabajo en torno a competencias pasa, en Secundaria, por seleccionar y secuenciar contenidos comunes a partir de acuerdos interdepartamentales. Además, se ha de buscar su funcionalidad para comprender, explicar y resolver tareas y situaciones complejas. Además de aprender los contenidos disciplinares con una metodología distinta, se ha de buscar su aplicación o síntesis en determinados momentos de la secuencia didáctica.

En fin, en una situación intermedia, en que se ha de trabajar por competencias en la actual estructura disciplinar (que es también profesional), la conjunción entre contenidos y competencias se ha de mover a varios niveles, siendo el más potente el metodológico: trabajo en torno a núcleos interdisciplinares, incidir más en procesos, contextualizar el apren dizaje en torno a proyectos, plantear tareas como forma habitual de trabajo, aprendizaje basado en problemas, etc., cuestiones que vamos a plantear en el capítulo siguiente.

7.5. Desarrollo de un currículo basado en competencias

Jacques Tardif, en diversos escritos (2006, 2008), ha mantenido que el desarrollo de programas basados sobre el desarrollo de competencias constituye una necesidad y una avenida muy prometedora en la formación. Para eso es preciso asegurar la máxima coherencia en el conjunto de las decisiones y ofrecer a los estudiantes todo el soporte necesario para alcanzar las finalidades de la formación. Se trata, entonces, de plantear cómo se lleva a cabo la transición desde una formación dirigida por objetivos, con un fuerte componente disciplinar, a otra orientada por el desarrollo de las competencias, es decir, cómo se pasa de los contenidos a las competencias como objetivos de formación.

Partiendo de una concepción amplia de competencia ("un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos") y de las experiencias en escuelas de educación primaria y secundaria de Québec, establece ocho etapas de desarrollo. Antes, pues, de su puesta en práctica, es preciso recorrer un

conjunto de etapas (Cuadro 7.4.), además de que se asegure que el programa respeta la lógica inherente al desarrollo de las competencias. Aunque referidas específicamente al nivel preuniversitario, pueden valer para cualquier programa en general.

Cuadro 7.4. Etapas para el desarrollo de un programa por competencias

1. *Determinación de las competencias*
   - Construir una concepción compartida del concepto de competencia
   - Seleccionar las competencias en que se basa el programa
   - Construir una representación compartida del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación de aprendizajes
   - Determinar el grado de profesionalización buscada al término de la formación en los programas técnicos
   - Determinar el grado de desarrollo general fijado como meta al término de la formación
   - Establecer una secuencia válida de intervenciones sobre las competencias

2. *Determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación*
   - Determinar el grado de desarrollo esperado de cada una de las competencias al término de la formación
   - Situar cada competencia en una posición central o periférica en relación a su contribución a las finalidades del programa

3. *Determinación de los recursos internos a movilizar*
   - Determinar el conjunto de los recursos internos, conocimientos, actitudes, conductas retenidos como objetivos de aprendizaje
   - Distinguir los aprendizajes esenciales de los periféricos o secundarios

4. *Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación*
   - Determinar la frecuencia de intervenciones sobre cada una de las competencias
   - Determinar el orden de las intervenciones sobre cada una de las competencias
   - Documentar la complementariedad entre las competencias integradas en cada uno de los períodos o sesiones
   - Documentar la continuidad de cada competencia en el conjunto de las sesiones
   - Determinar los recursos internos que serán objeto de aprendizaje respecto de cada una de las competencias en cada sesión
   - Circunscribir los indicadores de desarrollo relativos a cada competencia al término de cada una de las sesiones

5. Determinación de la metodología didáctica

- Seleccionar una o más metodologías didácticas coherentes con las orientaciones y las finalidades del programa
- Determinar la naturaleza y la duración de cada una de las actividades de aprendizaje

6. Determinación de las modalidades de evaluación

- Distinguir las evaluaciones en el curso de la formación de las evaluaciones al término de la formación
- Establecer (operacionalmente), si es necesaria, una evaluación para la certificación
- Determinar las modalidades de evaluación de los aprendizajes durante la formación
- Determinar los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes durante la formación
- Determinar las modalidades de evaluación de aprendizajes al término de la formación
- Determinar los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes al término de la formación
- Establecer operacionalmente las modalidades de evaluación de los recursos internos desarrollados por los estudiantes

7. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes

- Determinar los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los docentes
- Constituir los equipos de docentes responsables de los aprendizajes en cada período de formación
- Determinar los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los estudiantes
- Determinar todo lo que se necesita implementar para apoyar a los estudiantes en la adopción de la nueva cultura de aprendizaje instaurada por el programa

8. Establecimiento de modalidades de seguimiento de los aprendizajes

- Establecer las modalidades de seguimiento de los aprendizajes sobre el conjunto de la formación
- Determinar las modalidades de apoyo de los aprendizajes por parte de diversos estudiantes
- Determinar las modalidades de contribución de los docentes a la concienciación y la objetivación de los estudiantes en relación a su trayectoria de desarrollo

Si bien este orden posee una cierta lógica, se debe ver este proceso como algo mucho más iterativo que lineal, dado que la puesta en práctica de un programa por competencias exige un constante ir y venir de una operación a la otra. En primer lugar, obviamente, la determinación de las competencias. Una primera cuestión es si deben ser determinadas por la administración educativa o, en cualquier caso, por una instancia externa, o sería más adecuado la implicación del profesorado en su determinación. Desde luego, si por imperativos de política educativa se determinan externamente, será preciso crear contextos que permitan dialogar sobre la pertinencia de las competencias seleccionadas y construir una concepción compartida de las competencias, de su enseñanza-aprendizaje y de su evaluación. En la fase siguiente (Determinación del grado de desarrollo esperado al

final de la formación), dado el carácter progresivo de las competencias, se requiere precisar el grado de desarrollo esperado en cada una de las competencias. En cada contexto y programa, el umbral de desarrollo esperado de cada competencia puede ser bien diferente, a pesar del hecho que se trate de la misma competencia, del mismo tipo de centro escolar y del mismo tipo de enseñanza. Además, variará dependiendo de la posición central o periférica que ocupe dentro de la perspectiva y finalidad del programa.

En la fase Determinación de los recursos internos a movilizar, los recursos internos corresponden a los conocimientos declarativos (saber), los conocimientos procedimentales (saber hacer) y los conocimientos condicionales (saber cuándo utilizar los otros dos saberes) con que cuenta el propio sujeto. Se trata de delimitar aquellos recursos que serán efectivamente objeto de aprendizaje por los estudiantes, por desempeñar un papel esencial en el desarrollo de la competencia. Se dispondrá, así, para cada competencia de un documento que indica los aprendizajes esenciales que son considerados como los recursos movilizables por las competencias en cuestión en los diversos contextos. Por su parte, el Escalonamiento de las competencias en el conjunto de la formación supone determinar, a partir de todas las competencias, aquellas que serán objeto de aprendizaje en cada período de tiempo, de acuerdo con la dinámica del desarrollo de cada competencia o con las relaciones de complementariedad de una competencia con otras. Una tarea adicional, directamente ligada a esta distribución, consiste en establecer criterios de evaluación, en especial indicadores intermedios de desarrollo, para cada una de las competencias integradas en cada período formativo.

En la Determinación de la metodología didáctica es preciso entrar en las prácticas docentes, tanto de metodología como de evaluación, así como en la organización del trabajo de los docentes. En particular, es relevante la coherencia entre las metodologías didácticas a emplear con el desarrollo de las competencias y de los recursos movilizables a utilizar. Esta metodología privilegia el aprendizaje por problemas, el aprendizaje a partir de la realización de proyectos o de estudios de caso. La fase Determinación de las modalidades de evaluación, al igual que la anterior, debe estar guiada por la coherencia entre las modalidades de evaluación y el resto de componentes, tanto en el proceso de formación como en la evaluación final del mismo. Son cuestiones relevantes, a las que habrá que responder: ¿cómo será evaluado el grado de desarrollo alcanzado por cada una de las competencias?, ¿cómo serán aplicados los indicadores del desarrollo esperado al termino de la formación? Igualmente no debe limitarse a la evaluación de los recursos

dominados por los estudiantes, sino a su efectiva movilización en la resolución de problemas o tareas.

En la Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes importa preocuparse sobre los cambios que debe suponer tanto para docentes como para estudiantes la introducción de un programa por competencias. En particular las formas de trabajo colegiado de los docentes, estableciendo los tiempos y espacios para trabajar en común por medio de equipos. De modo paralelo sobre la organización del trabajo de los estudiantes, previendo todo lo que se necesita poner en funcionamiento para ayudarlos a desarrollar la cultura esperada, así como las estrategias necesarias para que tengan éxito en un programa por competencias. Finalmente, el éxito de un programa tiene que ver con las modalidades de seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Dada la complementariedad horizontal y la continuidad vertical de las actividades de formación, se deben explicitar dichas modalidades en una óptica de integración de los aprendizajes con los estudiantes, éstas forman los hitos más significativos que deben observarse para seleccionar las modalidades de seguimiento de aprendizajes.

Las etapas mencionadas anteriormente son el resultado de diversas experiencias en el contexto quebequés. Siendo muy compleja la coherencia del conjunto de opciones realizadas, más trabajo suele costar, por la resistencia que generan, los cambios relacionados con la cultura profesional. La secuencia suele resultar operativa y dinámica, en especial obligando a que los equipos docentes tengan en cuenta las competencias a privilegiar y los recursos de aprendizaje, antes de adoptar modalidades didácticas y de evaluación. En particular importa respetar la lógica de las competencias y el carácter integrador asociado al concepto.

7.6. El diseño y desarrollo del currículo: entre la aplicación y la apropiación

El desarrollo en la práctica de un enfoque por competencias, como todo currículo, puede llevarse a cabo en práctica de modos diferenciales, dependiente de la política curricular y de los papeles que se le otorgan a los actores, particularmente al profesorado (Legendre, 2008). Podemos preguntarnos en qué medida posibilita que los actores se lo apropien y adecuen a su contexto. Además, este asunto es más relevante en los currículos por competencias, en tanto que deben determinar menos que los programas por objetivos o contenidos, dejando más margen de maniobra a los actores concernidos. Desde una

concepción administrativista o técnica se pretende regular y controlar las prácticas educativas. Se determinan lo que deba hacerse en la enseñanza como un modo de configurar y entender la práctica docente. Las decisiones docentes o didácticas no son enteramente autónomas de sus marcos organizativos, por lo que cambiar el papel del profesor exigirá también cambios en los modos en que está organizado el ejercicio profesional.

Así, en las estrategias centralizadas y con una perspectiva técnico-burocrática del currículo, el profesor debe aplicar fielmente el currículo oficialmente prescrito, para lo que suele seguir el libro de texto, que viene a ser un "currículo a prueba del profesor". Sin embargo, desde una racionalidad práctico-moral y una política descentralizadora, el profesorado recobra un papel de agente activo en la planificación del currículo, adaptando los programas curriculares a su pensamiento y contexto práctico.

Desde la referida perspectiva técnica, una cosa es el Diseño o planificación del currículo, reservado a los expertos o a la administración educativa, y otra el Desarrollo propiamente dicho o puesta en práctica, asunto de los prácticos o trabajadores. Desde esta concepción técnico-burocrática se usurpa a los agentes educativos el poder de debatir y decidir lo que enseñar, limitando su papel a aplicar secuencial, racional y verticalmente, lo determinado para cada nivel o etapa educativa. Así, desde el referido enfoque técnico o administrativista, ampliamente extendido, se ha concebido el currículo como un plan, distinto de su desarrollo o puesta en práctica (currículo-en-uso). El currículo se instrumentaliza a través de los libros de texto que, aprobados oficialmente, los profesores han de seguir en su práctica docente. De este modo, el propio profesorado es convertido en un instrumento que consume y aplica conocimientos externos, lo que conduce a una desprofesionalización y alienación, al descualificar el saber hacer adquirido y su competencia profesional. La calidad de una aplicación se mide en función de su fidelidad con lo prescrito o regulado normativamente.

Desde una perspectiva alternativa, en lugar de una "fidelidad" a lo prescrito, se propugna una "adaptación" entre las propuestas externas y la realidad local e interna de cada centro o aula. No hay una separación entre el Diseño (reservado a los expertos o a la administración) y el Desarrollo, el diseño se inscribe en el propio desarrollo, como tareas que conjuntamente pertenecen al profesorado, dado que el propio diseño se va reformulando en su desarrollo práctico. Además, la adaptación del currículo en cada

contexto de uso debe producir cambios en el diseño oficial.

Cuadro 7.5. Diferentes lógicas de puesta en práctica

	Lógica de aplicación	*Lógica de apropiación*
Modos de implementación	Regulación externa, de acuerdo con lo prescrito oficialmente. *Adopción fiel*	Regulación conjunta entre lo prescrito y los contextos y profesorado. *Adaptación mutua*
Regulación del trabajo	Racionalización del trabajo docente, con procedimientos estandarizados	Organización del trabajo docente de modo que gestionen autónomamente las situaciones
Modelo de organización	Organización de tipo burocrático	Organización de tipo profesional
Modo de llevar a cabo el cambio	Prescripción. Cambios impuestos a los actores	Regulación abierta. Cambios negociados con los actores
Perspectivas de puesta en práctica	Perspectiva de control: fidelidad y uniformidad en la puesta en práctica	Perspectiva de desarrollo: diversidad de modalidades de puesta en práctica

El desarrollo curricular, como concepto, está implicando que los profesores/ alumnos son sujetos activos que toman decisiones, por lo que nunca hay una aplicación "fiel". El desarrollo curricular es, entonces, un proceso de redefinición del currículo, por un conjunto de agentes (alumnos, profesores, centro), procesos y experiencias educativas, que contribuyen conjuntamente a recrearlo. En suma, se está abogando por la necesidad de conjuntar el diseño y el desarrollo curricular. Presentados por separado, pueden dar lugar a proyectos burocráticos, cuando el cambio no está legitimado ni asumido por los agentes; o retóricos, cuando no entran en cómo promover y llevar a cabo las propuestas deseadas. Desde este enfoque práctico importa la adaptación y desarrollo que el profesorado y el alumnado hacen en sus contextos específicos de trabajo. Se entiende que el profesor, como agente activo y profesional reflexivo, en la situación de clase (compleja, ambigüa, dilemática e inestable), se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares de acuerdo con su pensamiento y cultura profesional, con los que percibe, filtra e interpreta las demandas del currículo y los acontecimientos del aula. La escuela como organización y el profesorado, desde una política descentralizada, cobra un papel central en la adaptación de las propuestas curriculares externas. Los materiales

curriculares, como recursos de apoyo abiertos y diversificados, ofrecen múltiples posibilidades para desarrollar el potencial curricular. El centro escolar y los profesores son agentes con una "cultura' propia, que modularán y reconstruirán el currículo adaptándolo a sus situaciones, haciendo un desarrollo propio del currículo.

Además, un currículo sensible a la diversidad de contextos y personas exige, no formas estandarizadas, sino unos modos de desarrollo curricular que lo hagan flexible en centros y aulas. La planificación no puede limitarse a un documento o producto; por el contrario, debe entenderse como un proceso permanente, evolutivo. Junto con lo anterior, el diseño no debe quedar limitado a una tarea individual, sino estar basado en el centro escolar. Para que la tarea del diseño no se reduzca al cumplimiento de meras formalidades, la planificación de un currículo debe incluir no sólo el cómo, sino quién debe hacerlo, y - sobre todo - qué deba diseñarse, por qué y para qué. Después de décadas, dedicados a elaborar "buenos" diseños sobre el papel, se ha reconocido la importancia de que los agentes intervengan en el propio proceso de elaboración y, sobre todo, que éste no es algo cerrado, sino abierto, sujeto a reformulación. Como señala Legendre (2008):

> Desde una "lógica de apropiación" se deja mayor lugar para la interpretación. Los cambios son negociados por los actores, que le dan sentido en función de su lógica respectiva y de los contextos en que operan. Los programas por competencias requieren una lógica de apropiación, más que de aplicación.

La planificación en sentido técnico-burocrático tiene delimitados y prefijados los contenidos sobre los que ha de versar, según el formato prescriptivo; como un proceso centrado en la escuela - por el contrario - amplía sus tareas hasta llegar a abarcar todos los ámbitos del centro escolar; realizado desde una opción determinada del tipo y modo de educación que se quiera ofrecer a los alumnos y a la comunidad social. El diseño del currículo es el momento en que, de modo conjunto con los colegas, se reconsidera la práctica docente, pensando en qué se puede progresivamente hacer del currículo para lograr una escuela inclusiva.

La planificación de la acción educativa no debiera ser, como se ha venido a entender en la Reforma educativa de la década anterior, una adecuación/aplicación de la normativa, sino la puesta en escena del saber profesional adquirido, por el centro y los

que forman parte de él, para desarrollar proyectos propios de educación. Es mejor tender a modos de trabajo que, liberándose - en lo posible - de las rutinas burocráticas dedicadas a cómo gestionar las demandas oficiales, puedan contribuir a aprender de la experiencia docente, incrementando el saber profesional, al intercambiarla con los colegas. Más relevante que tener un proyecto es planificar los tiempos y espacios para autorrevisar lo que se va haciendo y consensuar las acciones a tomar, de modo que estimule momentos para la formación/innovación de los propios agentes.

Se trata de tomar los proyectos educativos y las programaciones didácticas, en lugar de en un documento burocrático para dar respuesta a un requerimiento administrativo, como una oportunidad institucional para hacer un diagnóstico de la situación, consensuar un "mapa' de logros y necesidades, y realizar un plan de acción. De este modo, se trata de hacer del centro y departamento un proyecto, como expresión de un compromiso institucional por la mejora de la educación, aun cuando tenga como referencia y apoyo las propuestas de la administración educativa. Justo porque, en muchos casos, este momento está ausente, el asunto se torna en algo administrativo o de procedimientos.

El centro escolar puede, de este modo, convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje, como contexto adecuado para que los profesores revisen o construyan el currículo, de acuerdo con sus perspectivas y situaciones. En lugar de primar al profesor individual como adaptador y planificador, el centro escolar (u otras unidades organizativas: ciclos en Primaria o Departamentos didácticos en Secundaria) puede convertirse en un órgano de planificación institucional. Esto exige, en lugar de hacer un proyecto para la escuela, hacer de la escuela un proyecto de acción común y vertebrado, que posibilite un incremento de la profesionalidad docente. El asunto es, pues, posibilitar contextos de trabajo e investigación que sitúen a los profesores en el centro de la generación y uso de conocimiento pedagógico.

Promover un diseño y desarrollo curricular basado en el centro significa, entonces, ir construyendo en equipo los cambios a través de la reflexión y revisión conjunta sobre la propia práctica. Esta concepción del diseño y desarrollo curricular centrada en la escuela comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el centro (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.

La planificación del currículo debe concebirse como un proceso de resolución de problemas, en que las necesidades sentidas/percibidas para mejorar la práctica, se intentan resolver mediante un proceso de colaboración con los colegas, elaborando un plan de acción, en un proceso (autorrevisión/evaluación de la práctica, identificación de necesidades y problemas, elaborar el plan de acción y desarrollo del plan), que se configura en la planificación continua del currículo.

Una práctica curricular, si quiere mejorar el aprendizaje, debe dirigirse a tres componentes claves: metas y propósitos del nuevo currículo, metodologías de enseñanza que posibilitan la consecución de las metas deseadas y explorar el tipo y contenido de evaluación que los alumnos deban afrontar. Si la mejora debe producirse a nivel de cada escuela, la mitad de esa mejora es la enseñanza del profesor en el aula, que no puede ser minusvalorada en función del centro como conjunto.

8
Tareas y trabajo del alumnado

> No creo que sea posible hablar de manera inteligente acerca de cómo enseñar, a menos que uno haya tomado una postura sobre lo que se debería enseñar y por qué (Howard Gardner).

La simple reformulación de las programaciones en competencias no garantiza para nada que se produzca una transformación de las prácticas docentes, si no da lugar a una renovación didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En estos casos se convierte en una mera "tecnología' para transformar los objetivos o finalidades en competencias. Pero un enfoque por competencias del currículo debe conducir a cuestionar las prácticas docentes tradicionales. A veces, es la razón (oculta) de la oposición a ellas. Por eso, en lugar de centrarse en los contenidos de la enseñanza, importan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La cuestión es qué tareas y actividades en el aula pueden contribuir mejor a que los alumnos y alumnas construyan y desarrollen competencias. Ahora ya, por ejemplo, la obtención de una buena calificación en una materia no dependerá sólo del dominio de los contenidos, sino de la capacidad para utilizarlos en situación. De hecho, en determinados casos, alumnos muy buenos en dominio de conocimientos pueden ser deficientes en la resolución de tareas complejas. Se trata, en último extremo, de cómo articular en el aula los cursos (internos y externos) con situaciones problemáticas o tareas. Por esto, como señalan Mateo y Martínez (2008):

> Al margen de las actividades clásicas del programa, se deben incluir otras, a las que no estamos tan habituados y construidas desde dos lógicas, la del discurso interno del contenido de la materia, por un lado, y por otro, la de una estudiada y creciente complejidad de los contextos donde esos contenidos encuentran espacios de aplicación. Por cada nivel de dificultad del contenido deben analizarse niveles distintos de dificultad de la realidad donde deberían ser aplicados. Programar exige plantear actividades que contemplen simultánea y coordinadamente ambos aspectos

(pp. 281-282).

Promover el desarrollo de las competencias requiere no disociar, por un lado, los contenidos que se considera necesario adquirir y, por otro, el tratamiento y tareas en que se van a aplicar. Es justo la interacción entre contenidos y contextos lo que provoca la transformación del conocimiento en competencia. Por eso, cambia la situación que ocupa la interacción en el aula y la propia metodología didáctica. No se trata por un lado de planificar el currículo y, por otra, su tratamiento en el aula. En la medida que las tareas y situaciones forman parte constituyente del aprendizaje "situado" de las competencias, por decirlo así, la metodología didáctica es parte esencial del diseño del currículo, no sólo lo que los alumnos van a aprender sino cómo van a aprenderlo.

Si bien es una obviedad decir que, con las competencias, hay un giro (o cambio de paradigma) de la enseñanza al aprendizaje, como si toda buena enseñanza no hubiera pretendido el aprendizaje; más bien el cambio se sitúa en lo que entendemos por aprendizaje y, consiguientemente, en la enseñanza adecuada. No se trata sólo de conocer determinados contenidos, sino en ser capaz de emplearlos, juntamente con las habilidades, para resolver en situación tareas complejas. En cualquier caso, desarrollar competencias no puede ser un mero pretexto para hacer actividades, sino para construir un verdadero contexto que permita dar sentido a las actividades que se desarrollan en él.

Un enfoque por competencias, dice Perrenoud (2000), representa - en cierta medida - una "revolución didáctica", al menos para una parte de los docentes. Exige, entre otros, trabajar regularmente por tareas, considerar los saberes como recursos a movilizar, un aprendizaje basado en problemas o por proyectos, nuevas formas de evaluación, etc. Cambiar prácticas asentadas, que dan lugar a una cierta comodidad para conducir el aula, por otras más activas genera inseguridad. El enfoque por competencias desestabiliza determinados roles y tareas docentes, así como resitúa el papel del alumnado. Así, pasar de la transmisión y memorización del conocimiento al desarrollo de competencias hace más complejo el papel del profesor.

No hay un enfoque metodológico único para el desarrollo de las competencias. Aun cuando unas sean más favorables que otras, con distintas metodologías se puede conseguir el desarrollo en los estudiantes de competencias. Por eso la cuestión es: de acuerdo con lo que se pretende, cuáles son las situaciones de aprendizaje más propicias

para favorecer el desarrollo de las competencias.

8.i. Procesos de enseñanza-aprendizaje

> Enseñar no significa simplemente hacer aprender los saberes o los saberes-hacer de base (los "recursos", por retomar un concepto asociado a la definición de competencia), sino crear las situaciones propicias al aprendizaje de la movilización de recursos. El currículo reposa sobre un referencial de tareas o situaciones (De Ketele, 2008a: 65).

Andrew Gonczi (2002), en su contribución ("Teaching and Learning of the key competencies") al Segundo Simposium de DeSeCo, defiende que el aprendizaje de las competencias requiere reemplazar el viejo paradigma de enseñanza-aprendizaje, basado en la trans misión, por uno en que el aprendiz está vinculado al entorno en que tiene lugar el aprendizaje. Frente a la concepción conductista (reduccionista) de competencia, propone una concepción relacional o enfoque integrado, donde liga los dimensiones personales (conocimientos, habilidades o disposiciones) con las demandas, tareas o actividades. El enfoque por competencias se inscribe en un paradigma de acción situada o contextualizada.

El desarrollo de las competencias acontece confrontando a los alumnos con situacionesproblema variadas y con creciente grado de complejidad, que impliquen la movilización de lo adquirido. Por eso, el profesor tiene un papel de preparar y organizar situaciones didácticas y actividades que permitan al alumno, al resolverlas, construir conocimientos a partir de la movilización. En una comunicación de la Comisión Europea (2008) sobre el tema se dice que, de acuerdo a una consulta realizada en los centros escolares europeos, para la enseñanza de las competencias:

> Los enfoques propuestos incluyen nuevas pedagogías, enfoques interdisciplinares para complementar la enseñanza por materia y una mayor participación de los estudiantes en el diseño de su propio itinerario de aprendizaje. La reforma de los planes de estudio para mejorar las competencias requiere un enfoque global en el que el aprendizaje se realice tanto verticalmente (materias individuales) como horizontalmente (varias materias relacionadas entre sí), que incluya una enseñanza explícita de las competencias, nueva formación de

profesores y nuevos enfoques y didácticos, y, sobre todo, que cuente con la plena participación de los profesores, los alumnos y otros actores (2.4 y 2.5).

La verdadera cuestión en la enseñanza-aprendizaje de competencias es lograr ser capaz de resolver tareas en una situación nueva, compleja, sobre la base de procedimientos aprendidos en clase, lo que hace que el alumno deba elegir o seleccionar los procedimientos pertinentes, interpretando el contexto "escolarmente aceptable" de la situación. Un contexto - no conviene olvidar - que es en gran medida "textual' y discursivo: la tarea planteada viene enunciada por un conjunto de oraciones, cuya resolución presupone la comprensión del discurso en el contexto escolar. Por otra, más ampliamente (y para eso se enseña), ser competente es poder resolver situaciones-problema en el contexto de la vida cotidiana, no discursiva y tampoco limitada a lo escolarmente aceptable. En muchos de estos casos, los alumnos no son competentes, justo porque su aprendizaje y las tareas han estado limitados al contexto escolar discursivo.

Un modo de salir de este dilema es introducir el contexto real en la propia aula. La perspectiva del aprendizaje situado (Lave y Wenger (1991) defiende, por un lado, que el verdadero aprendizaje acontece en el mismo contexto en el que se aplica; por otro, en comunidades de práctica donde se mueve el sujeto. El aprendizaje real se produce en función de la actividad, el contexto y la cultura en la que tiene lugar. Por eso, el desarrollo de las competencias clave tiene lugar también fuera de las instituciones de la educación formal, aunque éstas pueden desempeñar una función de coordinación y facilitación del trabajo entre la escuela y la sociedad. Conviene, por eso, orientar la enseñanza con prácticas auténticas, es decir, relevantes, significativas en su mundo y cotidianas.

En las últimas décadas se ha producido un cambio en nuestras ideas sobre el aprendizaje. Nuevas perspectivas en la enseñanza, en gran parte determinadas por recientes enfoques psicológicos y en las ciencias sociales (Bolívar y Domingo, 2007), han motivado nuevas formas de interpretar la enseñanza y experiencia del alumno en el aula. La llamada "revolución cognitiva" de los setenta ha alterado, un tanto radicalmente, los modos de llevar a cabo la enseñanza. El profesor deja de ser una autoridad que disemina conocimientos para, en su lugar, pasar a ser un mediador o facilitador que orquesta entornos de aprendizaje, de modo que los estudiantes puedan construir su propia

comprensión a partir de medios proporcionados, trabajando cooperativamente con sus compañeros. Así, los modelos actuales de enseñanza asumen que el aprendizaje es un proceso social, que la competencia supone experiencia, que es un proceso constructivo en lugar de reproductivo, y que las actividades del aula deben reflejar el aprendizaje situado, en lugar de las tradicionales tareas académicas, desligadas del contexto. Uno de los cambios más relevantes en la enseñanza en la clase ha consistido en que

> se ha pasado del énfasis en la idea del profesor que proporciona una información de forma directa, estructurada y organizada, al énfasis en el papel que cada uno de los que aprenden desempeñan en la construcción de la comprensión y en la influencia que el entorno social ejerce sobre esta construcción (Blumenfeld y otros, 2000: 116).

Las distintas concepciones del aprendizaje (aprendizaje situado, constructivismo cognitivo, constructivismo social, etc.) comparten al menos dos grandes creencias: el aprendizaje es constructivo más que reproductivo y, primariamente, es un proceso social, cultural e interpersonal, gobernado tanto por factores sociales y situacionales como cognitivos. Las tareas de la enseñanza, desde este enfoque, cambian de manera radical: los alumnos tienen ahora un papel activo en la enseñanza, comprometidos e interesados en la construcción de significado, trabajando con los compañeros en la construcción social del conocimiento. Es desde una perspectiva de aprendizaje situado y constructivista como mejor se puede fundamentar el aprendizaje de las competencias (Masciotra, 2007).

8.1.1. Un aprendizaje contextualmente situado

Desde una concepción sociocultural del aprendizaje, el alumno no se limita a grabar o recordar los contenidos o el material a ser aprendido. Más bien, él o ella construye una representación mental particular de dicho material, selecciona información percibida como relevante, e interpreta dicha información sobre la base de su conocimiento previo existente y de sus necesidades actuales. Se parte del presupuesto constructivista de que los estudiantes tienen ya preconceptos y comprensiones iniciales, que deben ser la base de partida para los nuevos conocimientos. El alumno deja de ser, pues, un recipiente vacío que haya que llenar con los conocimientos aportados por el docente. Al contrario, los conocimientos aportados se harán a partir de las preconcepciones de los estudiantes,

para que les sean significativas y el sujeto que aprende las pueda cuestionar, reemplazar o comprender a partir de ellas; reconstruyendo - desde ahí y con la imprescindible ayuda de un profesor o compañero mediadorsu saber y su esquema cognitivo, actitudinal, experiencia) y comportamental, estableciendo un nuevo y más complejo escenario para futuros aprendizajes.

Sin duda, el enfoque constructivista cognitivo ha desempeñado una función central en dicho cambio de perspectiva. En lugar de estar el conocimiento empaquetado, el problema didáctico es transferirlo - debidamente "transpuesto" - al alumnado; la experiencia del aula se configura como una construcción de los propios conocimientos. En las últimas décadas, por su parte, se han agregado perspectivas culturales y sociales que aminoran el carácter individualista que tienen algunos postulados iniciales constructivistas. En cierta medida la irrupción de Vygotsky y de Freire significó contextualizar el aprendizaje dentro de la comunidad y discurso en los que se produce. Se ha destacado la naturaleza cultural y situada de los conocimientos y del aprendizaje, así como que el aprendizaje está en función de la interacción social y cooperativa con los demás, de las tareas que se emprenden y de las herramientas que se emplean.

La enseñanza y el aprendizaje, siguiendo las ideas de Vygotsky, se entienden como un proceso social de comunicación que sucede en el aula, y - como especialmente resaltan - la cognición situada y el `aprendizaje auténtico" (Lave, 1991; Wenger, 2001) están incrustados en los contextos en que suceden. En lugar de un conocimiento y estrategias metodológicos generales, el conocimiento está situado, al ser un producto de la actividad, contexto y cultura en la que se desarrolla y utiliza. Además, los conocimientos responden a necesidades presentadas y aprendidas en un contexto auténtico. No se trata, pues, de afirmar que el aprendizaje está situado, como si pudiera ser una cosa que sucede en no se sabe qué lugar; sino que forma parte integral de una práctica social, generado por la participación en el mundo vivido.

El aprendizaje es, pues, un proceso situado, que forma parte y es producto de la propia actividad, contexto y cultura en la que se desarrolla y utiliza. El contexto es el espacio de interacción en el que los participantes acuerdan los significados, y el que provee de oportunidades para la construcción consciente del conocimiento. No tiene sentido hablar de conocimiento que es descontextualizado o abstracto o general, el aprendizaje se encuentra enraizado en comunidades de práctica. El aprendizaje está en

función de la actividad, el contexto y la cultura en la que se produce. Como dicen Brown, Collins y Duguid (1996: 46), en un buen trabajo de presentación, "la actividad en la que se desarrolla y despliega el conocimiento no puede separarse del aprendizaje ni de la cognición, ni reviste un carácter auxiliar. Tampoco es neutral, sino que forma parte de lo aprendido". En este sentido las situaciones "coproducen" el conocimiento, a través de las tareas que ponen en juego, por lo que aprender y conocer están básicamente situados. Si el conocimiento está situado contextualmente, también está influido fundamentalmente por la actividad, el contexto y la cultura en la que se utiliza. Algunos de los postulados principales de este enfoque son:

1. El conocimiento está situado. En lugar de una entidad abstracta, está ligado a contextos significativos donde las personas aprenden con instrumentos propios de dicha comunidad de trabajo y de vida. Al ser un producto de la actividad está condicionado por el contexto y cultura en la que se desarrolla y utiliza. El aprendizaje es, pues, indisociable del contexto en que tiene lugar.

   El conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. El término "situado" significa, pues, que la acción toma su sentido en el interior de una situación y del contexto en que se desarrolla y, por otra, que el conocimiento construido está conectado y anclado en la situación en que se construyó. Para Brown, Collins y Duguid (1996) todo conocimiento es resultado de la actividad y de las situaciones en que cada uno es producido, por lo que parte de su significado es inherente al contexto en el que se usan. Desde esta perspectiva, lo que da sentido a los conceptos es el contexto, la situación en la que son empleados. Por eso, los alumnos deben aprender en el contexto pertinente máxime, si como en las competencias, se pretende que se transfieran a otras situaciones similares.

2. El contexto de enseñanza y aprendizaje influye de manera determinante en la representación y utilización que se haga de los conocimientos. Las situaciones o contextos son parte esencial del conocimiento y del aprendizaje.

   De acuerdo con este enfoque, hay una estrecha relación entre lo que se aprende y el contexto en que se produce, justamente se denomina "situado" porque lo que se sabe se relaciona con las situaciones en que se produjo. Esto afecta directamente al

aprendizaje de competencias, porque si las tareas y situaciones son exclusivamente escolarizadas ("prácticas sucedáneas"), va a impedir su transferencia y movilización en otras situaciones de la vida cotidiana.

3. La comunidad de práctica determina cómo debe ser usada la herramienta. No es posible utilizar una herramienta apropiadamente sin entender la comunidad o la cultura en la que ésta es usada. El conocimiento y el aprendizaje tienen una dimensión social y cultural.

El aprendizaje no se entiende, primariamente, como la adquisición de un conocimiento proposicional, sino inmerso en una forma de participación social determinada, que condiciona lo aprendido. Las actividades auténticas son definidas simplemente como las prácticas ordinarias de la cultura. Aprender, como proceso de enculturación, no es algo que acontece aisladamente en una mente individual, es participar en prácticas de una comunidad sociocultural. Si es así, entonces el aprendizaje es mediado por las diversas perspectivas de los coparticipantes y, por tanto, es la comunidad la que aprende, de acuerdo con esta argumentación. La interacción social es, pues, un componente crítico de aprendizaje situado. Como dicen Lave y Wenger (1991):

> Las razones principales por las que las formas de educación que difieren de la escuela están condenadas (siguiendo el argumento, política o discurso convencional en educación) son que cambiar la persona no es el motivo central de la empresa en la que el aprendizaje tiene lugar [...]. La eficacia de la circulación de información entre pares sugiere, por el contrario, que la participación en la práctica, en lugar de ser su objeto, puede ser la condición para la eficacia del aprendizaje (p. 93).

Por otra parte, el contexto es el espacio de interacción en el que los participantes negocian los significados, al tiempo que ofrece oportunidades para la construcción del conocimiento y, en gran medida, va a condicionar su aplicación posterior a otros contextos. La manera como una persona percibe una actividad puede determinar la herramienta y su apropiado uso. El aprendizaje individual no es poseer un cuerpo discreto de conocimiento abstracto que después pueda trasladar y aplicar a otros contextos. Esto no funciona en las competencias. Por el contrario, es la adquisición de una habilidad para ejecutar algo por la participación real en un proceso, dentro de lo que

Lave y Wenger (1991) llaman "participación periférica legitimada". Como principiante o recién llegado, un aprendiz se mueve de la periferia de esta comunidad al centro. Los que no saben no aprenden participando directamente en una actividad particular, sino manteniendo su posición legitimada en la periferia de la organización, es decir, observando y conversando con los expertos. Se requiere, como sucede en las competencias profesionales, incorporar a los estudiantes a grupos profesionales expertos para que el estudiante, como legítimo participante periférico, vaya haciendo tareas, de más simples a complejas, que le capaciten progresivamente como competente.

Estas dimensiones diferencian esta perspectiva del constructivismo, acercándolo a una teoría sociocultural del aprendizaje. Aquí no solamente se habla de interacción social y de la actividad que el aprendiz mantenga con él, como un proceso interno de construcción de conocimientos, a partir de los previos; en su lugar se incide en la participación en una comunidad de práctica y de la implicación del sujeto en ella. Si el individuo construye el conocimiento, no lo hace aisladamente o con el apoyo del profesor, sino principalmente mediante la participación en una comunidad de práctica y el contacto directo con la situación para su interpretación, la negociación de significados, la solución de problemas. Como señala Greeno (1998):

> Las actividades de diferentes prácticas de aprendizaje son importantes, no sólo por las diferencias en su efectividad o eficiencia, sino también porque la participación en tales prácticas es fundamental en lo que los estudiantes aprenden. [...] En las prácticas educativas orientadas a la participación, la discusión en clase está orientada no sólo para incrementar el aprendizaje del contenido que es discutido, sino también para aprender a participar en las prácticas discursivas que organizan la discusión. Los grupos de estudiantes que trabajan en proyectos, no sólo aprenden acerca de los tópicos que se relacionan con el proyecto y las habilidades que se requieren para realizarlo, sino también a desarrollar las habilidades de indagación en equipo y a usar los conceptos y métodos de una disciplina para resolver problemas diversos (pp. 14-15).

8.1.2. Contextos escolares en situaciones reales

La teoría del aprendizaje o cognición situada (situated learning), como hemos visto, proporciona una buena base para el desarrollo de las competencias en la medida que

subraya que lo que importa es la forma en que los alumnos manejan los conocimientos, más que su recepción pasiva, y esto vendrá condicionado por la situación y contexto de aprendizaje. Por tanto, la situación de aprendizaje debe ser lo más parecida a la situación de utilización. También, una competencia no existe más que en situación, en un contexto particular, donde aprender y hacer van vinculados, como en el aprendizaje situado. Por eso mismo, desde esa perspectiva acorde con el enfoque de competencias, aprender (know what) y hacer (know how) son acciones inseparables, por lo que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente. Una enseñanza situada (Díaz Barriga, 2005) está centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser reales, relevantes y significativas para la vida cotidiana de los alumnos. Por eso, una metodología basada en la resolución de problemas - como veremos - es más adecuada para el aprendizaje de competencias, dado que busca combinar conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones auténticas o muy cercanas a la realidad.

Desde la teoría de la cognición situada, como señala Frida Díaz Barriga (2003), se hace una crítica a cómo la institución escolar promueve el aprendizaje:

> En las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (know what) y el saber cómo (know how), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos para transferir y generalizar lo que aprenden (p. 3).

En lugar de enseñar a los educandos a través de prácticas sucedáneas (artificiales, descontextualizadas, poco significativas), el conocimiento está contextualmente situado, resultado de la actividad en que se desarrolla y utiliza. Por eso, las tareas planteadas en el aula deben ser, preferentemente, situaciones similares a los problemas cotidianos, a la vez que compartidas en una comunidad de aprendices. La autenticidad de una práctica educativa depende del grado de relevancia cultural de las tareas en las que participa el estudiante, así como del tipo y nivel de actividad social que éstas promueven. Por eso mismo, la enseñanza debiera consistir en actividades auténticas que reflejen el tipo de actividades cognitivas que ocurren en la vida real. En consecuencia las actividades

auténticas se convierten en uno de los componentes centrales del aprendizaje. Como dicen Pérez Gómez y Soto (2009):

> Parece, por tanto, evidente que, si de lo que se trata es de formar competencias, la tarea del docente no será sólo ni principalmente enseñar contenidos disciplinares descontextualizados sino definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes y habilidades. El contenido disciplinar no es un fin en sí mismo, es un medio al servicio del abordaje de las situaciones. Las competencias se enfocan a través de las acciones que plantea la persona en situación y los recursos sobre los que se apoya. La deriva parece imprescindible, de un currículo disciplinar a un currículo basado en situaciones reales, complejas, inciertas y problemáticas (p. 19).

La competencia, según ha desarrollado extensamente la escuela canadiense del Observatorio de Reformas en Educación (ORE), se desarrolla en acción y en situación. Los conocimientos, como recursos internos de las competencias, se desarrollan en acción de una persona y en la situación en que se encuentra. Por eso mismo, una competencia está siempre contextualizada. De ahí que el concepto de situación (profesional, de trabajo o de la vida cotidiana) representa un papel determinante en la aplicación de un enfoque por competencias. Como señalan Jonnaert y otros (2008):

> La situación es la base y el criterio de la competencia. Se está en situación cuando la persona desarrolla la competencia, es decir la origina la propia situación. Por otra parte, si esta situación se trata eficazmente, una persona puede declararse competente: el tratamiento eficaz de la situación es el principal criterio de evaluación de la competencia contextualizada (p. 2).

Una competencia se ejerce, desarrolla y evalúa en situación o, mejor, en una "familia" de situaciones. Una y otra se imbrican en una relación dialéctica. Es decir, a través de una competencia, un sujeto moviliza, selecciona y coordina una serie de recursos (sus conocimientos, pero también una serie de otros recursos que pueden ser afectivos, sociales y aquellos ligados a la situación y sus condicionantes) para enfrentar eficazmente una situación. El dominio de una situación o inteligencia ante las situaciones complejas es ser competente. Así, ante una tarea o situación problemática, el docente ha de acompañar al alumno o alumna para una resolución exitosa con los siguientes pasos:

reconstruir la situación, posicionarse ante ella, y transformarla. La reflexión juega un papel importante entre cada una de las fases (Masciotra y Medzo, 2009).

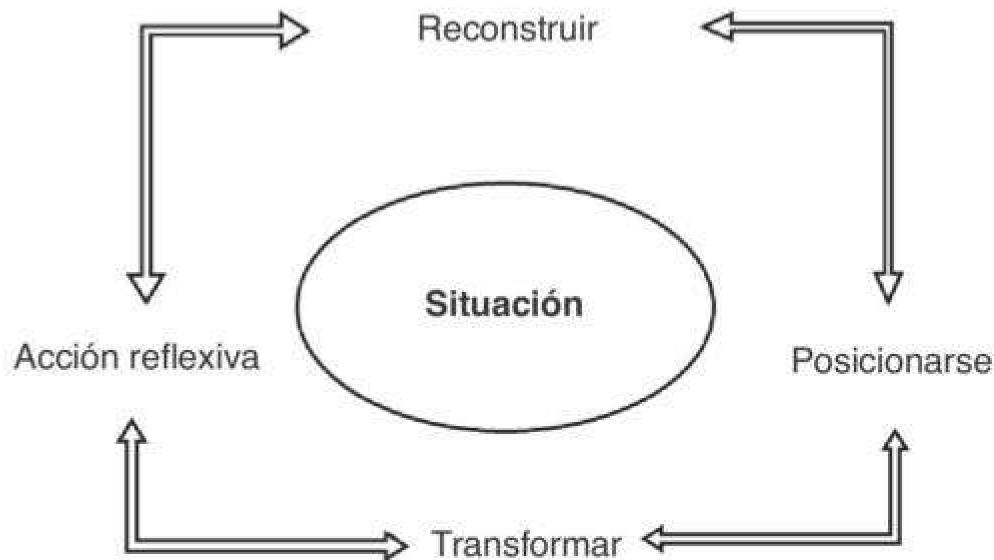


Figura 8.1. Proceso de tratamiento de la situación.

La competencia se entiende como la capacidad para representarse adecuadamente una situación, "construirse" una representación y tomar posición ante ella, para transformarla adecuadamente. Si una situación no está nunca del todo construida, dado que se comprende a medida que se avanza en el proceso; del mismo modo, se comprende más la situación cuando el sujeto se va posicionando ante ella; para - finalmente - "transformarla" en la dirección deseada.

Persona y situación están en interacción: la persona está en situación por su presencia (es decir, sus recursos internos: conocimientos, habilidades, actitudes, emociones) y situada por los recursos externos (personas, objetos, contexto). La competencia funciona, a la vez, como "situante" y situada, siendo en la dinámica de esta relación donde se determina la finalidad, adaptabilidad y viabilidad. Actuar de modo competente, además de estar situado contextualmente, tiene capacidad situante, dado el poder que confiere estar en situación, de modo similar a cuando el actor entra en escena, es decir, formando parte de la propia escena.

Situación designa el "conjunto de relaciones que una persona o grupo de personas mantiene con un contexto dado". La situación, por sí misma, no necesariamente plantea

un problema. Ésta se define por relación entre persona y contexto, mientras que problema se relaciona más con un contenido. En el contexto escolar, como denota el triángulo didáctico, la situación viene dada por la relación entre alumnos, profesor y contenido. Roegiers (2003) define "problema" mediante tres características:

-La existencia de una distancia entre una situación actual, juzgada como insatisfactoria, y una situación deseada, como un objetivo a alcanzar.

-Ausencia de evidencia sobre el mejor camino a seguir, lo que exige una reelaboración cognitiva para ver cómo reducir dicha distancia del modo más adecuado.

-La resolución del problema tiene un carácter subjetivo: lo que para una persona es un problema, para otra se trata de aplicar un procedimiento.

En ese contexto, una situación problema es una situación que responde a un problema. Tanto en la vida cotidiana como en la profesional, las personas se ven envueltas en situaciones-problema que deben resolver. En el marco escolar, las buenas tareas o situacionesproblema son aquellas que provocan una desestabilización entre lo que sabe y lo que debe resolver, dentro de una serie de aprendizajes. "Una situación-problema resulta de la interacción de un sujeto - una persona o un grupo de personas - y unas informaciones estructuradas en función de una tarea a realizar" (Roegiers, 2003: 27).

Esto tiene consecuencias en las tareas en el aula, pues de acuerdo con la cognición situada, las prácticas educativas en la enseñanza deben ser "auténticas", en el sentido de que deben ser relevantes culturalmente y reproducir o simular las de la vida real fuera del aula. Como señalan Pérez Gómez y Soto (2009), siguiendo esta escuela canadiense, si las competencias se aprenden ligadas a las situaciones y a los contextos:

> En los contextos escolares definidos exclusiva o mayoritariamente por la tarea de reproducir conocimiento, aprendido habitualmente de forma mecánica, de memoria o sin interés, no es fácil que se puedan desarrollar las competencias que requiere com prender y actuar en el complejo e incierto mundo contemporáneo. El conocimiento así aprendido cuesta mucho aprenderlo y muy poco olvidarlo.
>
> Para provocar el desarrollo de competencias fundamentales han de modificarse

> los contextos escolares, de modo que se conviertan en escenarios culturales más ricos, diversificados y cercanos a la vida real de la comunidad social, donde se produce y aplica el conocimiento (pp. 19-20).

Para eso, además de reinventar los contextos escolares, de modo que generen contextos de aprendizaje en el aula y en la escuela facilitadores del aprendizaje de competencias, las estrategias que promueven un aprendizaje situado se dirigen a promover la construcción del conocimiento en contextos reales, la reflexividad y la participación en comunidad. Entre ellas estarían: aprendizaje basado en problemas; método de proyectos; aprendizaje en servicio; aprendizaje cooperativo en equipo; análisis de casos, etc.

¿El aprendizaje situado facilita la transferencia del aprendizaje a situaciones similares, tan importante en las competencias? Es un problema porque, inicialmente, parece que cuanto más general y abstracto es un conocimiento, mayor es su potencial de transferencia a otros contextos. En principio, el aprendizaje de procedimientos es más transferible que el de conocimientos proposicionales. Por otro lado, el aprendizaje ligado a una comunidad o situación real de la vida facilita la transferencia de manera más eficiente que cuando se obtiene en contextos más empobrecidos de aprendizaje formal.

8.2. Metodología para la enseñanza-aprendizaje de competencias

Si el profesorado está habituado a enseñar recursos, la transferencia y movilización misma ("alquimia extraña" la llama Le Boterf) de estos recursos a otros contextos o situaciones no se suele saber cómo provocarla. La movilización permanece en parte como un cierto enigma. Requiere sin duda inteligencia, pero una inteligencia "situada", que da lugar a esquemas operatorios o líneas de acción específicas. Siguiendo un trabajo de J. M. De Ketele (2008a), podemos distinguir tres grandes enfoques metodológicos en la enseñanza:

1. Enfoque por Transmisión: la enseñanza transmite los conocimientos que recibe o asimila el estudiante y puede, después, reproducirlos, como recursos cognitivos memorizados. Este tipo de enseñanza tradicional tiene diversas formas: curso magistral, enseñanza dirigida por el docente, enseñanza con TIC. Suele fomentar la pasividad y un aprendizaje receptivo, al tiempo que reduce las interacciones en el

aula. Esto no obsta para que, en determinados momentos (presentación o introducción de una temática), pueda ser productivo.

2. Enfoque por Aplicación. En principio, deja más lugar para la actividad del alumno. Está centrada en la aplicación, por lo que requiere la puesta en práctica de un principio, de una regla, un algoritmo, etc. Las prácticas pedagógicas toman la forma de secuencias de ejercicios, como aprendizaje basado en problemas. Hay diversas formas de llevar a cabo la aplicación: primero explicación, luego poner en práctica. Los supuestos problemas no son más que la aplicación mecánica de lo aprendido en otros casos.

3. Enfoque por Situaciones o Tareas: centrado sobre la puesta en situación, y puede revestir diferentes formas. Podemos dividirlo en tres categorías: enfoques por Situaciones Didácticas, enfoques basados en Problemas y enfoques por Proyectos.

    1. Enfoque por Situaciones Didácticas. Puede revestir dos funciones diferentes, según el momento de aprendizaje.

        a) Presentar una situación compleja para el aprendiz, al comienzo del aprendizaje. En este caso, la situación propicia introducir un concepto, servir de punto de partida para llegar a un conjunto de recursos necesarios para su resolución. Se les puede llamar, por eso, "situaciones de exploración".

        b) Presentar una situación compleja al final. Tienen otra función: ver en qué medida los alumnos llegan a movilizar los recursos apropiados anteriormente (conceptos, saber-hacer, etc.) para resolver el tipo de problemas o realizar el tipo de tareas implicadas en la situación creada. A estas situaciones el grupo de Lovaina las llama "situaciones de integración".

2. Enfoque por Problemas (`Aprendizaje Basado en Problemas 9. Presenta una situación contextualizada, con una cuestión a resolver o un obstáculo a superar, sin disponer de antemano de todo lo necesario para resolverla. Además de en la enseñanza universitaria, donde ha tenido sus principales desarrollos, debidamente planteado se puede emplear en otros niveles de enseñanza.

3. Enfoque por Proyectos. Popularizado por los movimientos de escuela activa o nueva, los proyectos suelen ser problemas de una mayor amplitud, cuya resolución debe ser concebida, realizada, gestionados los pasos, con búsqueda de información. Suponen, normalmente, un trabajo interdisciplinar, y suelen presentar una tarea inédita, que se percibe como de posible realización.

Los enfoques tradicionales no son enfoques adecuados para el aprendizaje de las competencias, mientras que son más adecuados los enfoques por situaciones-problema. Estos últimos favorecen, ante un conjunto de situaciones, ser capaz de movilizar un conjunto de recursos pertinentes para resolver este tipo de problemas o tareas complejas. Mientras en los tradicionales se expone, en primer lugar, la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema; en el caso del enfoque por tareas didácticas primero se presenta el problema, se identifican las estrategias y recursos necesarios, se busca la información necesaria y finalmente se busca la solución.

Cuadro 8.1. Enfoques tradicionales y enfoques por tareas

	Enfoques tradicionales	*Enfoques por Situación o Tarea*
Objetivos	Dominio de recursos disciplinares	Movilización de recursos
Epistemología	Saberes declarativos y procedimientos	Saberes complejos, competencias
Teorías del aprendizaje	Teorías asociacionistas y de memoria	Teoría de los aprendizajes complejos (a construir)

La metodología basada en resolver tareas o situaciones-problema no sólo dan respuesta a las situaciones sino que supone una movilización de recursos. Reclama que el alumno encuentre las soluciones adecuadas mediante los recursos internos o externos disponibles. En particular, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) favorece especialmente el aprendizaje y desarrollo de las competencias (Escribano y Valle, 2008; Sola Ayape, 2005). Se parte de un problema que los alumnos deben identificar e intentar resolver (ensayar, indagar o experimentar el modo de resolverlo), normalmente en pequeños grupos o de forma individual. Además, las situaciones tienen un potencial de motivación, de incitar a plantearse la solución, a la búsqueda de informaciones y recursos que les ayuden a encontrar la solución más plausible. La actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre ese problema. Al enfrentar al alumno a situaciones reales y a identificar los recursos

necesarios y aquellos le faltan, fuerza a la actividad práctica.

Cuadro 8.2. Pasos en el desarrollo del Aprendizaje Basado en Problemas

1. *Presentación del problema*. Analizar y comprender, en equipo (o individualmente), el escenario del problema y sus diversos componentes y factores.
2. *Apropiación e interiorización del problema*. Implicarse activamente en el problema con visos de autenticidad.
3. *Identificar las necesidades de aprendizaje*. Hacer una lista de lo que se conoce y lo que se debe saber para resolver el problema.
4. *Estrategias para resolver el problema*. Describir claramente lo que se espera y el tipo de tareas que se deben realizar.
5. *Asignar tareas y obtener información*. El docente, como facilitador, regula el proceso de trabajo.
6. *Presentar resultados*, se muestran las recomendaciones, predicciones, inferencias o aquello que sea conveniente en relación a la solución del problema.

Las actividades de aprendizaje, entonces, se sitúan en el contexto de tareas o problemas con carácter auténtico, que generen un proceso de trabajo. El problema presentado o seleccionado (un "buen" problema) debe suscitar conceptos y contenidos relevantes, que incorpore aquellos contenidos que queremos que aprendan, al tiempo que debe tener un carác ter auténtico o real. El rol del profesor o tutor es plantear preguntas a los estudiantes que les ayuden a cuestionarse y encontrar por ellos mismos la mejor ruta de entendimiento y manejo del problema. Como tal, la presentación del problema, con una solución abierta, debe movilizar la identificación de necesidades de aprendizaje. Los alumnos reconocen lo que saben y lo que ignoran para poder acometer la solución y se plantea lo que, en un trabajo en equipo, debe ser adquirido para solucionarlo adecuadamente. A continuación, se busca y recoge información, se resuelve el problema planteado, se presenta el problema a compañeros y profesor, discutiendo y analizando los pros y contras, y los nuevos problemas que su solución pueda plantear.

Normalmente se trabaja en pequeños grupos, buscando el aprendizaje con los demás, por lo que es importante que se organice (coordinador, secretario) como grupo de trabajo, con la supervisión y apoyo del profesor. El conocimiento, como algo socialmente construido y negociado, es contrastado con los demás. Por lo demás, la metodología pretende una auto-regulación del aprendizaje, promoviendo procesos metacognitivos sobre cómo se va adquiriendo el conocimiento, controlando y comprobando su propio progreso. Hemos de ser conscientes, como indican Mateo y Martínez (2008), que implantar toda la enseñanza con una metodología de APB exige un alto coste (dedicación del profesorado, implicación del alumnado), por lo que - siendo realistas - conviene

acotar su ámbito de acción, con un proceso de implantación progresiva (p. ej., en los "módulos de integración", de los que hablamos posteriormente).

Además de enseñar recursos necesarios (conocimientos, habilidades) para ser competente, la capacidad misma para movilizarlos no es, estrictamente, enseñable; sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos. Justamente, las tareas complejas pueden favorecer dicha preparación mediante la movilización de recursos, adquiridos previamente, por medio de una regulación reflexiva basada en la experiencia. No obstante, sería una estrategia didáctica insuficiente enseñar primero los recursos y, posteriormente, buscar su aplicación o movilización. El aprendizaje por problemas o el propio enfoque constructivista apoyan que parte de estos recursos se construyan a partir de las situaciones. No obstante, nada quita que se puedan combinar, dependiendo de las competencias y del ámbito disciplinar, unos y otras: en unos casos, primero los recursos, luego su ejercicio e integración en situaciones complejas, pertenecientes a la misma familia; en otros, a partir de las tareas complejas, inducir los recursos y su propia combinación para resolverlas. Situar al alumno ante tareas y situaciones numerosas y variadas de manera que pueda movilizar y ejercitar su competencia.

En la práctica, el aprendizaje de recursos (contenidos, procedimientos), que continúa siendo una tarea fundamental de la escuela, no puede quedarse en algo puntual o en una tarea con sentido en sí misma. Se requiere, además, enseñar a movilizar estos recursos en situaciones complejas adecuadas. El debate sobre "cómo aprender competencias en el aula' se cifra, pues, en cómo articular recursos y situaciones. Las tareas o situaciones-problema pueden ser explotadas de dos formas: punto de partida o de llegada, engendrando dos modelos didácticos complementarios (Roegiers, 2006 y 2008):

1. Presentar primero las tareas o situaciones complejas, para desarrollar a partir de ellas los recursos, en un sentido constructivista. Por ejemplo, la estrategia "aprendizaje basado en problemas" se situaría en este modelo. Esta situaciones problemáticas iniciales ejercen un papel de desestabilización constructiva que ayuda a los estudiantes a progresar. Éstos, distribuidos en grupos, son invitados a tratar de resolver tareas complejas, presentadas en forma de problemas. También el trabajo por proyectos o, en otro nivel, el enfoque comunicativo en la enseñanza de un idioma en que se parte de una situación. En este caso, podemos hablar de

"situaciones previas", porque los estudiantes adquieren conocimientos principalmente partiendo de situaciones.

2.Presentar las tareas complejas posteriormente a los aprendizajes de contenidos, como medio para movilizar los recursos adquiridos, dependiendo de las competencias que debe adquirir el alumno. Este tipo de situación se llama "situaciones de integración" o "situaciones posteriores al aprendizaje de recursos", como dice Roegiers (2008), expresando dichas tareas el perfil esperado del alumnado al final de curso. Los recursos son aprendidos y estructurados para ser, luego, en un "modulo de integración", utilizados en situaciones complejas. Implican situaciones complejas en que se pide a los alumnos que la resuelvan. Por esta propuesta opta la llamada "pedagogía de la integración", que se aplica en una veintena de países.

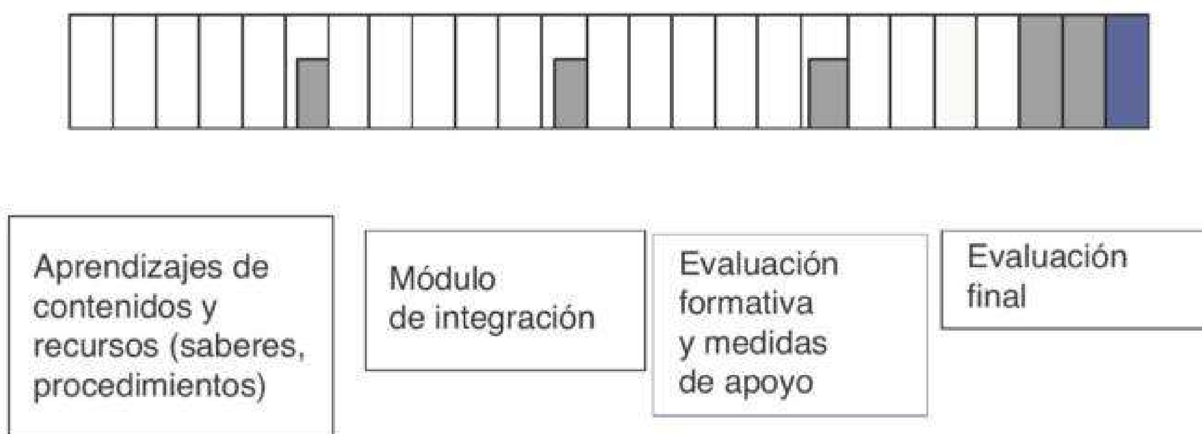


Figura 8.2. Ejemplo de organización de los aprendizajes en un curso escolar.

Así, durante unas semanas se enseñan contenidos y procedimientos, eso sí, priorizando los que se refieren a las competencias que queremos conseguir. Durante el "módulo de integración", normalmente de una semana de duración, se hacen tareas que plantean "situaciones de integración" que posibiliten movilizar los recursos aprendidos en la resolución de dichas tareas.

En la propuesta de la llamada "pedagogía de la integración" del grupo de Roegiers, para trabajar las competencias de base por medio de tareas complejas, concretas y significativas propone la siguiente metodología alterna de trabajo. Durante períodos de

alrededor de 5 semanas, los docentes aportan a los alumnos conocimientos de recursos puntuales (saber, saber-hacer, técnicas de cálculo, reglas de gramática, conjugación, etc.) necesarios para la resolución de situaciones complejas. Posteriormente, en períodos de una semana (llamada "módulo de integración"), los alumnos se ven confrontados en situaciones complejas en todas las disciplinas, donde tienen que poner en juego los recursos aprendidos en las semanas precedentes. Las primeras situaciones se proponen al alumno con el objetivo de que haga frente a la complejidad, las tareas siguientes son propuestas en el marco de una evaluación formativa, donde se detectan sus dificultades. Del mismo modo a lo largo del curso, a continuación se volvería durante cinco semanas al aprendizaje de recursos, seguido de la semana de integración.

Las tareas, llamadas "situaciones blanco", se definen en relación con las competencias de base a adquirir al término de cada año, en un número pequeño (2 o 3), expresadas de forma muy concreta, normalmente en términos de producción (oral, escrita), de resolución de problemas o de acción sobre el entorno. La certificación de los alumnos, a menudo al término de un ciclo, está igualmente basada sobre el éxito del alumno en pequeñas situaciones concretas complejas, y no sobre volver a repetir los conocimientos o la aplicación pura y simple de las habilidades o técnicas aprendidas.

8.3. Las tareas en el aula, eje de la integración del currículo

No basta con emplear las competencias para diseñar o planificar el currículo, ya sea a nivel oficial, de centro o de aula. Es sobre todo preciso entrar en cómo se lleva a cabo en el aula. Desde la perspectiva del enfoque por competencias, la práctica docente consiste, además de en enseñar conocimientos, en plantear tareas vinculadas a contextos de los alumnos, que supongan movilizar contenidos conceptuales, procedimientos y actitudes. Por eso, un elemento esencial de la noción de competencia es, como destacan Rey et al. (2003: 14-17), la realización eficaz de una tarea. Una gran parte de definiciones de competencia coinciden en subrayar aspectos como "aptitud para poner en obró', "saber actuar complejo", "capacidad para actuar eficazmente", "saber realizar una tarea". En todas ellas, pues, destacan dos elementos: a) una competencia desemboca necesariamente en una acción, que puede ser manual o, sobre todo, intelectual; b) la acción que produce la competencia es funcional, responde a una finalidad. Por tanto, parece lógico que si una competencia es la aptitud para resolver tareas, se adquiera realizando tareas.

A diferencia de realizar un ejercicio, como acción dirigida a comprobar el dominio de un conocimiento, o de actividades para adquirir un nuevo conocimiento o para aprender a utilizarlo, la tarea es el conjunto de acciones y operaciones mentales a realizar para la resolución positiva de una situación-problema, dentro de un contexto definido, lo que requiere combinar distintos saberes. En esto consiste una "tarea': acción humana que tiene una finalidad o resultado, como consecuencia de su realización. Su sentido, además, viene dado en función de actividades socialmente reconocidas en una cultura dada. Así, "saber traducir un texto del inglés al castellano", "saber reducir dos fracciones a un mismo denomina dor", "saber resumir un texto", etc. son tareas que responden a determinadas competencias. De acuerdo con la tradición didáctica, las tareas ordenan las prácticas de alumnos y profesores con el propósito de conseguir determinados objetivos.

Siguiendo la argumentación de Doyle (1983), el currículo y el trabajo escolar pueden ser vistos como un conjunto de tareas académicas que tienen tres componentes: el producto o lo que los alumnos tienen que hacer; las operaciones que tienen que llevar a cabo y los recursos con que cuentan o utilizan para resolver dicha tarea. "Las tareas - dice Doyle - se definen por las respuestas que se les piden a los alumnos para resolver una situación y los procesos o caminos que pueden usar para responder adecuadamente" (p. 161). Las tareas configuran situaciones-problema, dirigiendo la atención del alumnado sobre particulares aspectos y sobre modos de procesar la información, que deberán resolver haciendo un uso adecuado de los saberes escolares. El éxito en la resolución de la tarea depende de la movilización que los estudiantes hagan de todos sus recursos disponibles. De este modo, resolver tareas en el aula tiene dos consecuencias:

> Primero, la persona adquirirá información - hechos, conceptos, principios, soluciones - implicados en la tarea particular en que se trabaja. Segundo, la persona realizará operaciones - memorizar, clasificar, inferir, analizar - empleadas para obtener o producir lo que se demanda en la tarea [...]. Una tarea es más que sólo el contenido. Incluye también la situación en que el contenido está inmerso. Este enfoque posibilita una base para explicar cómo el contenido afecta al aprendizaje escolar en el aula (Doyle, 1983: 162).

Por otro lado, una competencia viene definida, normalmente, por la gama de tareas que permite realizar. De otro lado, al igual que las tareas, puede haber competencias muy generales ("megacompetencid' o "competencias transversales") y competencias más

específicas o particulares. En cualquier caso, una competencia general puede descomponerse - como las tareas - en competencias más simples. A efectos prácticos, tal vez, sea necesario diferenciar, como hacen Bernard Rey et al. (2003), tres grados de competencia en función del carácter simple o complejo de la tarea y, por otra parte, según el mayor o menor grado de novedad para la persona: a un primer nivel, contaríamos con procedimientos automatizados (ejecutar determinadas operaciones matemáticas en Primaria.); un nivel intermedio, donde se tiene que elegir, entre varios, los procedimientos que mejor convienen a una situación o a una tarea no conocida. Un tercer nivel serían las propiamente dichas competencias complejas, en la medida en que implica combinar competencias elementales para resolver una situación compleja.

Propiamente hay competencia cuando se afronta una situación nueva o inédita y se sabe escoger (no simplemente aplicar mecánicamente), entre los procedimientos que posee, el que es más pertinente o adecuado a dicha tarea o situación. Por eso, las de primer grado, es mejor llamarlas "procedimientos", que vienen a ser "prerrequisitos" para las competencias propiamente dichas (segundo y tercer grado). En general se comparte que hay una competencia cuando el sujeto afronta una situación que es nueva y compleja. "Nueva", en el sentido de que no ha sido específicamente entrenado para responder a esa situación, pues si lo ha sido, lo único que tiene que hacer es aplicar mecánicamente un procedimiento (sería una competencia de primer grado). "Compleja' si no hay que interpretarla primariamente como difícil, sino como una situación "abierta", es decir susceptible de ser interpretada de varios modos, o que requiere la puesta en práctica de varios recursos. Crahay (2006) ha hecho observaciones críticas al carácter de nuevo o inédito.

¿Qué tareas seleccionar? De una parte, parece claro, aquel conjunto de situaciones pertinentes en referencia tanto a los conocimientos del área o asignatura (legitimidad epistemológica), como referidas a las prácticas sociales en que queremos educar a los alumnos (legitimidad pedagógica). Como dice Bernard Rey, "una tarea es heterogénea por sus componentes y homogénea por su finalidad", es decir, se pueden emplear muy diversas actividades, con tal de que conduzcan a la adquisición de una competencia.

8.4. Una funcionalidad para los aprendizajes

La enseñanza meramente expositiva, abstracta y descontextualizada da lugar a

conocimientos de escasa relevancia social, carentes de significado y de aplicabilidad. En su lugar, para que el aprendizaje sea funcional, ha de estar contextualizada, en contextos cercanos a la vida de los alumnos. Cuando un contenido es funcional se vuelve, junto con otras dimensiones, en significativo para los alumnos, de acuerdo con las teorías constructivistas del aprendizaje. El enfoque por competencias aporta una funcionalidad de los aprendizajes en la medida en que, además de la adquisición de conocimientos relacionados con las materias, se debe buscar su empleo. Como señala Roegiers (2007): "el desarrollo de las competencias apunta a contextualizar `a posteriori' los aprendizajes a los ojos de los alumnos, a darles sentido, a situar todos los aprendizajes en relación a una situación que tiene sentido para él" (p. 85).

El enfoque por competencias puede vincularse a una concepción constructivista del aprendizaje, que entiende éste como un proceso activo y continuo de construcción de conocimientos. No obstante, un enfoque constructivista del aprendizaje no tiene por qué estar ligado específicamente a un enfoque por competencias, aunque pueda ser coherente con él, dentro de una concepción amplia de competencias.

La funcionalidad se logra cuando los alumnos ven que el aprendizaje en la escuela encierra una utilidad para ellos, para poder comprender mejor el mundo que les rodea e intervenir en él. Aprender competencias es más amplio que la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en las escuelas, dado que se extienden más allá del contexto de la escuela y comprenden la idea de preparación para la vida. No sólo son resultados de aprendizaje ni habilidades necesarias para el trabajo, son conocimientos y habilidades socioculturales en una relación curricular.

El constructivismo, como es conocido, es una teoría descriptiva del aprendizaje que sugiere que los estudiantes desarrollan significados en función de la interacción entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos. De ahí la crítica a los enfoques transmisivos, en la medida que no provocan - más bien impiden - dicha interacción e integración. En lugar de la transmisión del conocimiento, la metodología de enseñanza se dirige a proporcionar entornos de experiencias que faciliten la elaboración del conocimiento por los alumnos. La actividad docente se centrará en tareas que posibiliten al estudiante contactar con conocimientos, tareas y habilidades que fuercen a reconstruir los conocimientos previos, desarrollando nuevas comprensiones. Dentro de este enfoque, no es igual la perspectiva constructivista cognitiva, donde los alumnos son constructores

y creadores de sus conocimientos y creencias; la perspectiva sociocultural, particularmente Vygotsky, donde se incide en el carácter social del aprendizaje en contextos sociales y mediante la cooperación entre alumnos y profesorado, o la perspectiva sociolingüística, en que el lenguaje se configura en el contenido y el medio del aprendizaje que caracterizan a las materias (Jonnaert et al., 2004).

Ayudar a construir conocimientos significativos y funcionales supone, entre otras cosas, tener en cuenta las experiencias y conocimientos del joven o la joven, ayudarle a encontrar sentido a lo que hace, estructurar las actividades de modo que sus aportaciones tengan cabida, observarle para ofrecerle la ayuda que requiere, procurar situaciones en las que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos de los que se haya ido apropiando. Poner al alumno "en situación" frente a problemas de un tipo dado, para que pueda movilizar sus conocimientos y procedimientos. A partir de una situación pasada o presente, elaborar una problemática de investigación y seleccionar las informaciones útiles de diversas fuentes de información y de documentación.

Por su parte, aprender significativamente es poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje. De acuerdo con una concepción constructivista es necesario:

-Que ese nuevo aprendizaje se pueda relacionar con conocimientos previos de la persona que aprende, de manera que pueda conectar lo nuevo con lo ya conocido, produciéndose una reestructuración de este conocimiento previo.

-Que los contenidos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sean confusos o arbitrarios, sino que se caractericen por la estructuración, claridad y relevancia (significatividad lógica).

-Que lo que se aprende tenga un sentido, sea funcional, es decir, pueda ser utilizado para la resolución de problemas en contextos distintos a aquel en el que se ha realizado o para acceder a nuevos aprendizajes.

Un enfoque metodológico de las competencias supone una funcionalidad y relevancia de los contenidos, en la medida en que ser competente supone movilizar conocimientos y aptitudes para dar respuesta exitosa a las situaciones. Las competencias son más amplias que la adquisición de conocimientos disciplinares, exigiendo una enseñanza contextualizada, en contextos cercanos a la vida de los alumnos, para que el aprendizaje

sea funcional (Pérez Gómez, 2007). Las competencias remiten, pues, a una funcionalidad y aplicación de lo que se aprende; además de a un planteamiento integrador. Metodológicamente, por su lado, un enfoque adecuado de las competencias en la escolaridad obligatoria puede posibilitar, entre otros:

a) Integración de dimensiones del aprendizaje. Las competencias tienen un carácter holístico e integrado, por lo que los diversos aprendizajes y los contenidos, en lugar de un tratamiento parcelado, se integran en función de lo que se debe realizar ("tareas" de aprendizaje) y el contexto. Además de conocimientos y de saber hacer (habilidades), junto con actitudes, se requiere movilizarlas conjuntamente para lograr resolver una situación compleja. La competencia será, entonces, la resultante de un conjunto de atributos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.) que se organizan en combinaciones diversas para llevar a cabo tareas específicas.

b) Transferencia y aplicabilidad de los aprendizajes. El alumno debe poder utilizar, y no sólo almacenar, los conocimientos logrados; al tiempo que los pueda emplear en diferentes espacios y contextos, no sólo en el educativo, sino en la vida personal, social y económica. La aplicación del conocimiento a los problemas cotidianos es una de las claves para conseguir la transferencia de lo aprendido. La transferencia hace referencia al mecanismo cognitivo que consiste en utilizar un conocimiento construido o una competencia desarrollada en otras situaciones o tareas. Esto hace que la transferencia se base en un razonamiento analógico entre dos estructuras de conocimiento, que posibilita la "recontextualización"de un conocimiento, una especie de transporte de este conocimiento de una situación inicial a otra u otras situaciones. La transferencia no es igual que la movilización, pero está en la base de los procesos de competencia. Al conjunto de situaciones en las que se aplica una competencia se le llama "familia de situaciones".

c) Diversidad de contextos de aprendizaje. Las competencias básicas no se adquieren ni se limitan al contexto escolar, acontece también fuera de las instituciones escolares, al poder desarrollarse en diferentes tiempos y contextos. Igualmente, de modo coherente con lo anterior, permite reconocer y acreditar aprendizajes obtenidos fuera de la escuela (práctica cotidiana o mundo laboral) como equivalente a los obtenidos en la escuela. Esto conduce, en especial, a qué papel desempeñan las instituciones sociales en su transmisión, otros agentes (familia, amigos, contexto

de trabajo, medios, religión u otras organizaciones culturales), así como los procesos propios del sistema escolar.

d)Nuevos enfoques en la evaluación ¿e aprendizajes, no dirigidos a la cantidad de lo memorizado, sino a aquello que - asimilado - se es capaz de hacer. Como se va a ver en los dos capítulos siguientes, la evaluación se orienta a recopilar evidencias para demostrar que la persona ha logrado los resultados establecidos, desde la perspectiva de construcción del conocimiento debe ser vista como una acción de intervención que permita al sujeto la reconstrucción del tema a aprender.

e)Rol del docente como facilitador o mediador, guía o acompañante, para lo que debe ser capaz de diseñar "tareas" o situaciones de aprendizaje que posibiliten resolver problemas, aplicar los conocimientos y promover la actividad de los estudiantes.

Por su parte, para el rol de los alumnos, en lugar de la pasividad, propia de las metodologías expositivas que generan dependencia, se requiere una autonomía y participación activa de los mismos. Para promover su implicación en las tareas propuestas, conviene negociarlas con ellos, dentro de un aprendizaje por proyectos. Como se destaca desde la perspectiva del aprendizaje situado, éste acontece cuando las personas concuerdan un objetivo común, para realizar una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa. Son muy relevantes, para la cognición situada, la negociación mutua de significados, la construcción conjunta de los conocimientos y las estrategias de participación del aprendiz en una comunidad de práctica, por tanto mediante un aprendizaje cooperativo, colaborativo o recíproco.

El papel del docente no es tanto transmitir los contenidos de una materia como, sin desdeñarlos, ponerlos al servicio de secuencias de aprendizaje, en los que los alumnos se vean confrontados a situaciones nuevas y motivadoras, que les lleven a buscar y tratar la información necesaria para hacerles frente de manera adecuada, dándoles un sentido. Como señala en un trabajo sobre el tema Pérez Gómez (2007):

> Al docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos, deberá diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables. Estas nuevas responsabilidades docentes

> requieren nuevas y más complejas competencias profesionales, es decir, un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, actitudes y valores (p. 29).

Al respecto, adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requieren un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces, convertir en núcleos integradores de los programas y experiencia escolar.

El interés por la funcionalidad del aprendizaje implica seleccionar los objetivos teniendo en cuenta lo que es necesario para vivir en sociedad, insertarse laboralmente como trabajadora y ciudadano/a (capacidad para comunicarse, relacionarse, valorar, juzgar, planificar, resolver problemas, dar satisfacción a necesidades...). El reto de los educadores y maestros es, pues, encontrar la manera de conseguir que los aprendizajes resulten de utilidad para la vida, capacitando al alumnado para planificar y guiar la solución de los problemas que se le plantean en su realidad y prepararle para un mundo cambiante. El objetivo último es "aprender a aprender", como expresión máxima de funcionalidad de los aprendizajes.

Hay diversas estrategias para lograr la significatividad de los aprendizajes, en las que se enfoca la construcción del conocimiento en contextos reales y que provoquen la reflexión: resolución de problemas, estudios de caso, método de proyectos, prácticas situadas en escenarios reales, trabajo cooperativo, aprendizaje en servicio, etc. En general, se considera que son estrategias más pertinentes aquellas que se orientan a la resolución de problemas, a favorecer la actividad del estudiante y a la aplicación del conocimiento. Por su parte, los alumnos deben ser más activos y participativos, que se involucren de una manera más responsable y autónoma en su aprendizaje. Señala Pérez Gómez (2007: 25) que "la reflexión sobre la práctica, o la indagación tutorizada, el desarrollo de proyectos de trabajo puede convertirse en una estrategia privilegiada para fomentar el desarrollo de competencias".

Si el aprendizaje es, entonces, un proceso constructivo, más que reproductivo, y es

un proceso social, cultural e interpersonal gobernado por factores sociales y situacionales tanto como por los cognitivos; entonces las estrategias didácticas del aula también deben cambiar de enfoque. La enseñanza es vista ahora más como una tarea de orquestar un complejo entorno de aprendizaje y actividades, en lugar de una línea de montaje donde el conocimiento sea transferido de alguien que conoce a individuos que no saben, mediante un monólogo. El profesor actúa de guía, facilitador y organizador de un entorno adecuado para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El docente debe desarrollar competencias relacionadas con el diseño de situaciones de aprendizaje, para organizar trabajo colaborativo, para evaluar desde diversos enfoques, para comunicarse utilizando diversos lenguajes, para promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje, para la generación y aplicación de conocimiento, entre otras. El alumno, por su parte, en lugar de un receptor de información que la memoriza, se entiende como alguien que, en un contexto determinado, procesa información y construye su comprensión, en función del marco de lo que ya sabe y de la situación de aprendizaje.

S.S.Competencias profesionales del profesorado

No es sólo que los alumnos tengan que aprender y salir capacitados con las competencias básicas, primariamente, es el propio profesorado el que, para conseguirlo, tiene que estar capacitado con un conjunto de competencias docentes o profesionales. El docente debe poseer un saber hacer con un conjunto de herramientas intelectuales, prácticas y actitudinales que le posibilitan atender adecuadamente a los múltiples retos que plantea su tarea. Si bien los enseñantes tienen unos saberes o conocimientos profesionales, también deben poseer unas competencias (habilidades o skills) profesionales.

Revalorizar la profesión docente pasa, entre otros factores, por romper con la imagen social de que la enseñanza es una tarea fácil y sencilla, por el contrario, como trabajo difícil requiere unas competencias específicas que requieren una rigurosa formación. Contamos con un conocimiento disponible acumulado sobre lo que (conocimientos, competencias y compromisos, entre otros) los profesores necesitan para llevar bien un grupo de alumnos y trabajar en un centro, así como sobre las mejores prácticas para adquirir dichos conocimientos. Basta con ponerse en acción para implementarlo, requiriendo las políticas que sean necesarias para llevar a cabo una educación de calidad para todos, como retóricamente se proclama.

"Saber enseñar" puede significar muchas cosas, pero - en general - se asocia con saber elaborar estrategias de acción o enseñanza en las que la acción docente esté al servicio del interés y aprendizaje (construcción de saberes) de los alumnos. Las competencias docentes se asocian, en primer lugar, a poseer un saber teórico y unas habilidades prácticas que permitan tomar las decisiones oportunas. Si, parafraseando la frase del título de una conocida obra, para enseñar no basta saber la asignatura, entre otras competencias se debe saber transformar el saber disciplinar en contenidos enseñables y aprendibles por los alumnos. Una competencia profesional comprende, al menos, cuatro aspectos: integra, moviliza u orquesta recursos; dicha movilización es pertinente con las situaciones; supone operaciones mentales para determinar acciones pertinentes a las situaciones y se construyen tanto en la formación inicial como en el propio ejercicio profesional.

Entendemos competencias docentes como el conjunto de medios y destrezas de que dispone un docente para dominar una "familia' de situaciones complejas, comunes en el ejercicio profesional (Perrenoud, 2004). Como tal, moviliza varios recursos: saberes, capacidades (o habilidades), actitudes, valores, una identidad, una relación con el conocimiento, el poder, las responsabilidades y el riesgo. La competencia sucede cuando se es capaz de movilizarlos juntos para tomar una decisión acertada, resolver un problema o conducir una acción. Aunque son muchas las situaciones a que se enfrenta cotidianamente, se pueden agrupar por "familias", según contexto, habilidades requeridas o estructura.

Se pueden agrupar en grandes áreas de la práctica docente cotidiana, en amplias funciones, cada una de las cuales abarca varias familias de situaciones. En España, con motivo de la adecuación de las titulaciones de formación del profesorado al Espacio Europeo de Educación Superior se está haciendo un amplio esfuerzo por definir un conjunto de competencias a conseguir en la formación inicial. Perrenoud (2004) diseña diez grandes grupos de competencias (Cuadro 8.3) para concretar la profesionalidad deseable, dentro del escenario para un nuevo oficio docente en los tiempos que corren.

Cuadro 8.3. Diez ámbitos de competencias reconocidas como prioritarias en la formación docente

Competencias de referencia	*Competencias específicas*
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	– Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos a enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje – Trabajar a partir de las representaciones y errores de los alumnos – Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas – Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento
2. Manejar la progresión de los aprendizajes	– Concebir y hacer frente a situaciones-problema ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos – Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza – Observar y evaluar las situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo – Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones para su progreso

3. Diseñar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	– Hacer frente a la heterogeneidad en el seno del grupo-clase – Compartimentar, extender la gestión de la clase a un grupo más amplio – Trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales y practicar un apoyo integrado – Desarrollar la cooperación entre alumnos y formas de enseñanza mutua
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo	– Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento y el sentido del trabajo escolar – Establecer la asamblea de clase y negociar reglas y compromisos – Ofrecer actividades de formación opcionales – Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno
5. Trabajar en equipo	– Elaborar un proyecto de equipo, animar los grupos de trabajo y conducir las reuniones – Formar un equipo pedagógico activo – Afrontar y analizar conjuntamente las situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales – Gestionar las crisis o conflictos entre personas
6. Participar en la gestión del centro educativo	– Elaborar, negociar un proyecto de centro – Administrar los recursos del centro – Coordinar y animar la relación de la escuela con la comunidad – Organizar y animar la participación de los alumnos
7. Informar e implicar a las familias	– Animar las reuniones de información y debate – Dirigir las reuniones y entrevistas – Implicar a los padres en la educación de sus hijos
8. Utilizar las nuevas tecnologías	– Utilizar programas de edición de documentos – Explotar las potencialidades didácticas en relación con los objetivos de enseñanza – Utilizar en su enseñanza los medios tecnológicos
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	– Prevenir la violencia y favorecer la convivencia – Desarrollar el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia – Luchar contra los prejuicios y discriminaciones – Analizar la relación pedagógica, la autoridad y comunicación en clase
10. Manejar su su propia formación continua	– Saber explicitar sus prácticas, estableciendo un balance de competencias y programa propio de formación – Negociar un proyecto de formación común con sus colegas – Apoyar y participar en la formación de los colegas

Una escuela que prepara a los jóvenes para afrontar y moverse en la complejidad del mundo precisa, entonces, de unos docentes con competencias para organizar y animar situaciones y actividades de aprendizaje que permitan construir el conocimiento. A su vez, dada la heterogeneidad de niveles y culturas en las clases, deberá saber moverse en

un tratamiento de las diferencias, en lugar de simplemente reconocerlas. Además de estos requerimientos del aula, un docente no podrá ser competente ni crecer profesionalmente si no conjuga esta dimensión con otras de implicación en el centro como proyecto educativo y de relación con los colegas (como muestran las competencias 5, 6 o 10). No obstante, también el saber hacer se "rutiniza" y las competencias profesionales se convierten en saber moverse en el trabajo con un conocimiento tácito en acción.

A la entrada en la profesión, el joven docente se ve confrontado con la realidad del oficio y es entonces, por primera vez, cuando valora las competencias adquiridas en la formación inicial. Para desarrollar competencias profesionales en la formación inicial hay que procurar, en primer lugar, que el estudiante se apropie de los recursos necesarios, entre otros, los saberes que deberá movilizar. A su vez, entrenarlo en movilizar esos recursos en situación, para resolver problemas, tomar decisiones, llevar a cabo proyectos. Las competencias, por un lado, al pertenecer al plano de "movilizar" conocimientos, no se obtienen más que en acto, no son previas sino emergentes en los contextos de trabajo. Por eso, serán precisos períodos de alternancia o practicum que posibiliten entrenarse en el contexto real del aula, con alumnos verdaderos.

El conocimiento profesional se manifiesta y reconoce en su puesta en obra, siendo la competencia el conjunto de recursos (del que forma parte el conocimiento, pero no sólo) que se es capaz de movilizar para actuar. La falta de competencias, habitualmente, suele generar un determinado nivel de inseguridad e incluso lagunas o deficiencias, lo que aboca - como consecuencia de ello - a que, en muchos casos, se carezca de autoridad, entendida la autoridad siempre como una consecuencia del saber hacer, del sentirse seguro. Si los conocimientos son representaciones organizadas de la realidad o de la manera de cambiarla, las competencias son capacidades de acción.

Estas competencias son, por otra parte, comunes a la formación específica en un nivel o área disciplinar, pues su dominio atraviesa todas las disciplinas. En conjunto, caracterizan lo que podríamos decir como el "expertise" docente, como esquemas generados de prácticas, que le proporcionan un cierto habitus. Llevar y conducir la clase de una manera eficiente, combinando el aprendizaje posible de todos y cada uno de los alumnos y alumnas con el desarrollo profesional, supone - en primer lugar - que el profesorado posea unas competencias para hacerlo.

En la medida en que el ejercicio docente no es inmutable, las transformaciones actuales pasan por la emergencia de competencias nuevas, que pueden ser vividas como un cuestionamiento de la identidad profesional o como una adecuación a las circunstancias actuales. Las competencias, sin duda, se manifiestan en la acción, suponiendo la movilización en contexto de múltiples recursos cognitivos, que permiten tomar decisiones razonadas, resolver problemas o actuar adecuadamente. No basta, pues, con poseer los recursos si el actor no es capaz de movilizarlos en las situaciones reales de las clases.

Se precisa, pues, un profesorado capacitado en formar a los alumnos en competencias, al tiempo que comprometido por lograr una equidad en la educación pública. Al respecto, en España arrastramos el grave problema de no haber contado con una formación profesional del profesorado de Secundaria, si entendemos que "ser profesor" en este nivel no es ser especialista en Matemáticas o Lengua. La falta continuada de una formación inicial pedagógica, integrada en la propia carrera, ha dado lugar a una identidad profesional disciplinar inadecuada para la educación obligatoria.

En una Educación Secundaria dirigida a toda la población encuentra serios problemas un currículo por disciplinas separadas (y el profesorado especialista correspondiente). Ahora importan las competencias básicas que se deben asegurar a todo el alumnado, no tanto los contenidos de cada asignatura. La nueva misión de educar, de modo equitativo con los niveles máximos de consecución, a todos los estudiantes, en una población crecientemente desigual, diversa y multicultural, exige una enseñanza más individualizada; lo que plantea nuevos retos a la formación inicial y a las Instituciones de Formación. Por eso, los roles del profesorado no pueden quedar limitados a la enseñanza de su asignatura, lo que exige dar una identidad de educador y no sólo de "profesor de" una materia. Por tanto, es inaplazable la formación pedagógica del profesorado de Secundaria.

9

Evaluación de las competencias básicas

En muchos países, la entrada de las competencias en el currículo ha sido a través de la evaluación: los currículos oficiales, habitualmente, determinan las competencias (terminales) que se espera que alcancen los alumnos. De este modo, por retroacción, los diseños curriculares y la práctica educativa se tendrán que adecuar a un enfoque por competencias justo por la evaluación. Así, en el caso de Bélgica (Comunidad francesa), donde el enfoque de competencias entra con motivo de publicar (Decreto "Missions", 1997) los referenciales oficiales de evaluación, que determinan lo que los alumnos han de dominar al finalizar determinados cursos o etapas, se hace en términos de competencias. A partir de entonces, la noción de competencia se convierte en el nuevo concepto en torno al cual se construye el currículo escolar.

En España, ya la evaluaciones internacionales como PISA pero, más decididamente, las Evaluaciones Generales de Diagnóstico de competencias básicas establecidas en 4° de Primaria y 2° de Secundaria (MEC, 2009), así como las propias evaluaciones internacionales (PISA), fuerzan - por feed-back - a adecuarse para conseguir unas mejores respuestas. En este sentido, a la vez, las evaluaciones pueden servir de excusa para mejorar la enseñanza, como en la experiencia de Monereo y otros (2009) donde, a partir de los resultados de las evaluaciones, "los profesores no sólo cambiaron el modo como evaluaban, sino que también modificaron progresivamente el modo en que enseñaban" (p. 10).

¿Qué cambios supone la evaluación por competencias? De entrada, en la evaluación por competencias - de un lado - cambia la óptica, el punto de mira, de lo que se quiere evaluar: si habitualmente se hace mirando al pasado anterior (qué se espera que los estudiantes hayan aprendido); en las competencias, por el contrario, se hace mirando al futuro: con qué grado de éxito pueden poner en práctica lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos contextos.

De otro lado, hay una oposición entre una evaluación que tiende a cuantificar unos aprendizajes en un momento dado, viendo los conocimientos acumulados, y la evaluación que tiende a documentar un recorrido de formación o de desarrollo. En esta segunda, como ha defendido Tardif (2006) y nosotros compartimos, se debe inscribir la evaluación de competencias. No cabe, pues, plantearla como un conjunto de tests, concebidos aisladamente unos de otros, para establecer una apreciación de los aprendizajes alcanzados. La evaluación da cuenta, pues, de la progresión producida, o no, en una trayectoria de desarrollo, documentando dicho desarrollo mediante un conjunto de evidencias sobre los recursos manejados, y su movilización exitosa ante una familia de situaciones.

Toda competencia se desarrolla a lo largo del tiempo. Este desarrollo se determina por la complejidad de tareas que se es capaz de resolver, en función de los recursos puestos en juego, así como por la variedad de situaciones. El objetivo principal de la evaluación por competencias es marcar los cambios que se operan en la trayectoria de desarrollo de una competencia e, igualmente, la progresión de un estado a otro. La evaluación de las competencias versa, pues, sobre el grado de dominio de los recursos internos y externos, por un lado; por el otro, por la movilización y combinación que efectúa en una situación dada para resolverla exitosamente.

Formando parte las competencias de una situación de aprendizaje, esto obliga a planificar situaciones de aprendizaje en una lógica de complejidad creciente, así como, de otra parte, a desarrollar situaciones de evaluación que puedan dar cuenta de la progresión de aprendizajes realizados en una situación de formación determinada. Se tienen, por ello, que plantear situaciones reales para la evaluación (en esa medida se le llama "evaluación auténtica'), es decir, aprendizajes contextualizados en lugar de meramente escolares. Por eso mismo, la diferenciación entre el proceso de aprendizaje y el de evaluación se torna en un asunto puramente académico. El proceso de evaluación se integra en el de aprendizaje. Inscrita la lógica del desarrollo de las competencias en un saber actuar complejo, dice Tardiff (2006):

> Esta lógica impone que toda situación evaluativa contribuya a precisar, tanto para el alumno o estudiante como para el formador, un recorrido de formación o una trayectoria de desarrollo. Desde esta óptica, cada evaluación se inscribe forzosamente en la continuidad de una precedente y crea necesariamente los

> fundamentos de la siguiente. Es imposible elaborar y poner en marcha una formación basada sobre el desarrollo de competencias sin apoyarse sobre una teoría del desarrollo de cada competencia incluida en la formación, e igualmente en la evaluación de los aprendizajes. Esta evaluación debe estar mediada por las etapas de desarrollo, consideradas como fases de aprendizaje (pp. 3-4).

En esa medida, en la evaluación de competencias, se tiene que recurrir a indicadores de desarrollo, que determinen la progresión de los aprendizajes y la evolución de las competencias. Estos indicadores se vinculan a etapas particulares del desarrollo de la competencia, poniendo cada uno el acento en los aprendizajes críticos relativos a cada etapa, que vienen a evidenciar niveles de desarrollo. Aun cuando dicho desarrollo no termina, pues el aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida, los indicadores "terminales" son los criterios oficiales que, en un contexto de evaluación acreditativa, se espera que hayan conseguido todos los alumnos.

Además, en un enfoque por competencias, los modos e instrumentos de llevar a cabo la evaluación adquieren una mayor relevancia: dado que es difícil ver los mecanismos (de transferencia o metacognitivos) que posibilitan movilizar los procedimientos o recursos, los docentes precisan instrumentos que les permitan evaluar la pertinencia de sus acciones pedagógicas.

9.1. Evaluación del aprendizaje de competencias

Entender, como lo hemos hecho, que una competencia es un saber-actuar basado en la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos tiene consecuencias para la evaluación. Así, por ejemplo, en relación con la "competencia social y ciudadana", en lugar de limitarse a pedir a los alumnos que reproduzcan los conocimientos (de la Constitución, de teorías éticas o políticas, por ejemplo); más bien, se trata de confrontarlos con situaciones problema que supongan movilizar lo que saben para resolverlas. Es en la acción como las competencias deben ser inferidas, de ahí la importancia de la evaluación a través de las tareas apropiadas. Es importante advertir que las competencias como tales no pueden ser directamente evaluadas, lo que sí pueden es ser inferidas a partir de las realizaciones. Como dice DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006):

> Una competencia se manifiesta en acciones, comportamientos o decisiones

> tomados en situaciones o contextos concretos. Esas acciones, comportamientos o decisiones se pueden observar y medir, pero la competencia que subyace en el rendimiento, así como los múltiples atributos que contribuyen a ella sólo se pueden inferir. Dicho de otra manera, las atribuciones de competencia (es decir, que un individuo posee un cierto nivel de competencia) son, fundamentalmente, inferencias hechas sobre la base de la evidencia aportada por las observaciones del rendimiento (p. 79).

Un modo habitual de la evaluación es proponer a los alumnos y alumnas situaciones y tareas cuya resolución ponga de manifiesto la posesión de determinadas competencias. Los recursos (p. ej., conocimientos) no deben ser evaluados, como habitualmente se hace, fuera de todo contexto de movilización. Al tiempo que actividades de enseñanza-aprendizaje son, a la vez, el contexto donde se desarrollan y se manifiestan las competencias que vayan a ser evaluadas. De este modo, la evaluación debiera servir para ayudar al alumno a aprender cómo puede emplear los saberes que ha adquirido; a la vez que sirve para que el profesorado pueda reconocer las competencias adquiridas por sus alumnos. Al tiempo, será preciso elaborar instrumentos de juicio que permitan interpretar y evaluar lo observado.

El aprendizaje y el desarrollo de la competencias para la vida implican nuevos roles del papel del profesorado y el alumnado, así como enfoques renovados de la evaluación, dado que la finalidad de la enseñanza ahora no es tanto transmitir informaciones sino provocar el desarrollo de competencias. Nuevos instrumentos de evaluación se precisan y los formatos mismos de informe de evaluación han de ser cambiados. De hecho cuando se planifican las situaciones de enseñanza que favorezcan el desarrollo de las competencias, ya se está previendo las formas como se manifestará su adquisición. En una buena guía práctica para el profesorado Gerard (2008) señala que éste debe ser competente en cuatro dimensiones o partes:

1. Preparar a los alumnos para resolver situaciones complejas que correspondan con una competencia.
2. Elaborar situaciones complejas para evaluar una competencia.
3. Tratar y analizar las producciones de los alumnos puestas en situación compleja.

4. Explotar los resultados de una evaluación de las adquisiciones de los alumnos a través de una situación compleja.

Evaluamos, de hecho, competencias cuando lo que importa son los conocimientos utilizables, más allá del examen, buscando no su reproducción sino la capacidad de emplearlos en situación, transferirlos y movilizarlos. Se trata de evaluar los conocimientos escolares por la capacidad de los alumnos para emplearlos fuera del contexto escolar, en otras situaciones. Por eso no vale la reproducción que suelen significar los exámenes tradicionales. Son situaciones que, por el contrario, para su resolución impliquen movilizar conocimientos y capacidades adquiridas para resolver un problema complejo. Delimitadas y definidas las competencias, se buscan las situaciones que pueden promover su ejercicio y servir como manifestación para su evaluación.

Dado que ser competente supone dos dimensiones (disponer de los recursos necesarios, así como de la capacidad para movilizarlos), limitarse a evaluar conocimientos, habilidades o procedimientos es evaluar recursos necesarios para la competencia, pero no es evaluar competencias mismas. Éstas consisten, justamente, en evaluar la capacidad misma de ponerlos en sinergia en una situación compleja (Perrenoud, 1999). Sin embargo, conviene destacarlo, siendo legítimo evaluar los recursos, dado que sin ellos no puede haber competencia, no basta quedarse en el stock de recursos, hay que pasar a la capacidad para ponerlos en sinergia en una situación compleja.

Proponerse que toda la ciudadanía adquiera las competencias básicas, como dice el decreto francés, es indisociable de la exigencia de su evaluación, para ver si efectivamente se está consiguiendo o los apoyos suplementarios que se precisan. La evaluación de las competencias básicas se inscribe en un enfoque de "éxito educativo para todos" y se dirige, por tanto, a cómo garantizar a todos los alumnos los niveles máximos de adquisición. Esto requiere una evaluación formativa, que no es sólo una manera de evaluar, sino sobre todo otorgarle una función no selectiva, de diagnóstico, para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias. Más que una distribución de resultados escolares en forma de curva de Gauss, que supone dar como natural un porcentaje de fracaso, se pretende una forma de J, en que - partiendo de abajo - se quiere que todos lleguen arriba.

Se puede definir, siguiendo a Tardiff (2006), la evaluación de competencias como un proceso de recogida de datos significativos, a partir de fuentes múltiples y variadas que permiten dar cuenta del nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes, de su grado de dominio de los recursos internos y externos movilizados en su puesta en obra, así como de las situaciones que permiten ver el grado de desarrollo o de dominio.

La evaluación de competencias se inscribe mejor en un enfoque que se ha dado en llamar evaluación auténtica, entendida como una evaluación que plantea tareas que simulan cambios y situaciones complejos que ocurren en la vida cotidiana o en el mundo real. Este tipo de evaluación, opuesta a otras formas tradicionales de evaluación, quiere incidir en la transferencia de destrezas o competencias a situaciones de la vida, más allá de los ejercicios académicos del aula. La condiciones de la evaluación guardan un grado de similitud con las que en la vida extraescolar se van a aplicar. Acorde con el enfoque de "aprendizaje situado", quiere dar a los estudiantes la oportunidad de conectar sus aprendizajes y aplicar sus conocimientos a tareas y problemas del mundo real. La evaluación se plantea, entonces, en conexión con situaciones habituales que una persona suele afrontar en la vida normal.

Por eso, es habitual en las pruebas de competencias elegir situaciones o escenarios de la vida normal o profesional, como las que aparecieron en PISA 2003: los niveles de CO2, sistemas de riego, el congelador, sistema de transporte, campeonato de ping pong, tipo de cambio, estanterías, etc. Son escenarios que requieren que los estudiantes tengan en cuenta factores críticos en una situación dada, investigar las implicaciones, presentar un informe para una audiencia con un propósito delimitado. Se puede ver en el Cuadro 9.1 los contextos de la evaluación de la competencia científica en PISA 2006.

Cuadro 9.1. Contextos de la evaluación de la competencia científica en PISA 2006

	Personal (yo, familia y compañeros	*Social (la comunidad)*	*Global (la vida en todo el mundo)*
Salud	Conservación de la salud, accidentes, nutrición	Control de las enfermedades, transmisión social, elección de alimentos, salud comunitaria	Epidemias, propagación de enfermedades infecciosas
Recursos naturales	Consumo personal de materiales y energía	Manutención de poblaciones humanas, calidad de vida, seguridad, producción y distribución de alimentos, abastecimiento energético	Renovables y no renovables, sistemas naturales, crecimiento demográfico, uso sostenible de las especies
Medio ambiente	Comportamientos respetuosos con el medio ambiente, uso y desecho de materiales	Distribución de la población, eliminación de residuos, impacto medioambiental, climas locales	Biodiversidad, sostenibilidad ecológica, control demográfico, generación y pérdida de suelos
Riesgos	Naturales y provocados por el hombre, decisiones sobre la vivienda	Cambios rápidos (terremotos, rigores climáticos), cambios lentos y progresivos (erosión costera, sedimentación), evaluación de riesgos	Cambio climático, impacto de las modernas técnicas bélicas
Fronteras de la ciencia y la tecnología	Interés por las explicaciones científicas de los fenómenos naturales, aficiones de carácter científico, deporte y ocio, música y tecnología personal	Nuevos materiales, aparatos y procesos, manipulación genética, tecnología armamentista, transportes	Extinción de especies, exploración del espacio, origen y estructura del universo

Como dice el marco de evaluación de PISA (OCDE, 2006: 21), de donde proviene el cuadro anterior, se trata de plantearse "las necesidades de los ciudadanos. En su condición de ciudadano, ¿qué conocimiento es el más indicado para una persona? La respuesta a esta pregunta incluye sin duda los conceptos básicos de las disciplinas científicas, pero ese conocimiento ha de ser a su vez utilizado en los contextos que los individuos se encuentran en sus vidas". Sin embargo, es obvio, no se pretende evaluar contextos, sino las competencias puestas en juego en ellos para su resolución.

Su objetivo es proveer informaciones válidas y seguras sobre lo que el alumno realmente conoce y es capaz de hacer en contextos reales, bajo condiciones naturales. Es una evaluación centrada en la "real ización"(performance) porque los criterios de

evaluación se centran en las realizaciones, más que en conocimientos sueltos. Requiere que los estudiantes construyan la respuestas, encajando distintas piezas, en lugar de seleccionar respuestas de opciones preexistentes. Por otra parte, se centra en actividades de un orden superior, que exigen destrezas mentales o cognitivas. Algunos de estos modos, además de los problemas de situaciones reales que se planteen para su resolución, son: el aprendizaje basado en problemas, portfolios, escribir un informe. Diseñar una evaluación auténtica, en el sentido que estamos manejando, suele comportar una esmerada preparación, lo que supone articular claramente los aprendizajes esperados. Una evaluación, básicamente, sólo puede ser auténtica si están bien articulados los resultados del aprendizaje con contextos que reflejan el mundo real.

9.1.1. Evaluación por competencias y evaluación por objetivos

Hay unas diferencias e incluso una cierta oposición entre evaluar por competencias y hacerlo según el enfoque por objetivos. Los programas tradicionales por contenidos presentan conocimientos parcelados, acentuando la memorización y acumulación de conocimientos. Los defensores del enfoque por disciplinas entienden que la verdadera enseñanza es hacer que el alumno domine los contenidos. El enfoque por competencias, en lugar de objetivos específicos u operativos, apuesta por objetivos de carácter más global. Según la imagen de Tardiff (2006: 264), en lugar de fotos superpuestas, la imagen para la evaluación de competencias sería un reportaje o vídeo, dado que no importa tanto la foto final del trayecto, cuanto la progresión del desarrollo de competencias.

A la vez, el propio enfoque por competencias parece dirigirse más a la demostración del saber (mostrar que se es competente) que al saber mismo, más propio de enfoques disciplinares. Esto le otorga toda su relevancia a la evaluación. El enfoque por competencias pretende una mejor integración de saberes y acciones, importando más que la enseñanza (enfoque por contenidos) el aprendizaje. Los contenidos y materias no son considerados como un fin en sí, sino un recurso que el alumno debe aprender para desarrollar las competencias. Por su parte, los objetivos son más complejos, requiriendo más tiempo su adquisición.

Cuadro 9.2. Diferencias entre enfoques

Diferencias entre enfoques	*Enfoque por contenidos*	*Enfoque por objetivos*	*Enfoque por competencias*
Enseñanza y aprendizaje	La enseñanza como un conjunto de contenidos (lista de materias) a transmitir y adquirir	Comportamientos observables esperados a conseguir, independientes unos de otros	Desarrollar la capacidad para movilizar un conjunto integrado de recursos para resolver una tarea o situación problema
Evaluación	Seleccionar un conjunto representativo del universo de referencia de los contenidos enseñados, para ver su adquisición	Tomar un conjunto representativo de objetivos específicos y operativos, para generar un conjunto de cuestiones o ítems que recojan los objetivos seleccionados	Proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que precisarán para resolverlas una solución asimismo compleja

Como muestra el Cuadro 9.2, mientras el enfoque por contenidos considera la enseñanza en términos de una lista de materias y contenidos a transmitir, el enfoque por objetivos tiene como puerta de entrada unos comportamientos observables estructurados, que el alumno ha de dominar y el evaluador observar. En su lugar, el enfoque por competencias busca desarrollar la posibilidad de que los alumnos movilicen un conjunto integrado de recursos para resolver una situación-problema en una familia de situaciones. A su vez, estos enfoques comportan prácticas de evaluación diferentes, tal y como muestra el cuadro.

Más específicamente se puede hacer un cuadro (Cuadro 9.3) comparativo de pruebas de evaluación construidas según un enfoque por competencias y pruebas construidas en un enfoque de objetivos (Carette, 2008).

Cuadro 9.3. La evaluación por objetivos y por competencias

	Enfoque por competencias	*Enfoque por objetivos*
Óptica de la evaluación	Competencias: proponer situaciones complejas, que exigirá por parte del alumno una realización así mismo compleja para resolver la situación	Objetivos: a partir de una muestra representativa de objetivos específicos y operativos, generar un conjunto de cuestiones que midan su dominio o adquisición
Tipo de cuestiones	Tareas complejas e inéditas	Numerosos ítems que traducen una muestra representativa de objetivos
Lo que se evalúa	La movilización de lo adquirido	El dominio de los procedimientos o de los contenidos
Validez y fiabilidad	Privilegia la pertinencia en la validez y la fiabilidad	
Necesidad de inventar nuevos procedimientos de evaluación	Estudio de la fiabilidad y de la validez siguiendo la teoría de los resultados	
El papel de la situación	La situación forma parte integrante de la resolución	La situación no importa, siendo un pretexto o revestimiento
Formas de las cuestiones	Cuestiones abiertas largas (página en blanco)	Cuestiones cerradas o abiertas a cuestiones cortas

No obstante, como reconoce Roegiers (2007: 267), en una situación parecida a la española, "debido a diferentes razones (hábitos, presión del medio ambiente, dificultad de ponerse de acuerdo sobre un consenso...), no siempre es posible, sin embargo, evaluar los conocimientos de los alumnos sólo en términos de competencias. Frecuentemente, la cuestión de la evaluación se plantea en términos de compromiso".

Objetivos, contenidos y actividades y evaluación han de estar organizados de modo coherente, con una cierta "alineación". Los estudiantes han de resolver situaciones con aquellas competencias que están especificadas en los objetivos, aplicando los conocimientos a situaciones especificadas en determinadas tareas. Un principio elemental, una cierta regla de oro (Gerard, 2008), es que la evaluación de lo adquirido por los alumnos no debiera tener lugar sin haber realizado ya el alumno los aprendizajes sobre los que se llevará a cabo la evaluación, a menos que ésta tenga una función de diagnóstico.

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja,

para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizando conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos, "sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación" (Gerard, 2005). A la vez, se ha de validar la relación entre competencia y tarea propuesta, en la medida en que la revela o manifiesta. En cualquier caso nunca será suficiente una sola tarea para inferir la competencia, también en este caso valdría la regla de 3/2.

9.1.2. Conjugar la evaluación por materias y por competencias básicas

En la práctica nos encontramos con distintas áreas o asignaturas, cada una con sus objetivos y sus correspondientes criterios de evaluación disciplinares; por otra, las competencias específicas de la materia y, a otro nivel, las competencias básicas. Estos niveles no son, de antemano, congruentes entre sí; de hecho, tienen su propia lógica. En cualquier caso, no pueden por un lado quedar las disciplinas con sus propios criterios de evaluación y, por otro (por tanto, como algo añadido), las competencias básicas. Se impone una congruencia. Ésta sólo puede provenir de los criterios generales de evaluación establecidos para una etapa o ciclo, donde estamos obligados a hacerlos congruentes con las competencias.

Puede, no obstante, a nivel de curso, hacer una parte de la evaluación en términos de competencias básicas y otra en términos de objetivos y competencias específicas de la disciplina.

Hasta ahora, la normativa del propio Ministerio de Educación español y, por derivación, la de las propias Comunidades Autónomas, es deliberadamente ambigua. Refiriéndonos a la Educación Secundaria Obligatoria, por ser más complejas y relevantes las decisiones adoptadas, por una parte, es la evaluación de cada asignatura la que se reflejan en las actas de evaluación y, conjuntamente, la que determina las decisiones para la promoción o no del alumnado. En esto nada ha cambiado con el enfoque por competencias básicas. Por otra, queda abierta la posibilidad de que un alumno promocione o, sobre todo, consiga la titulación de graduado, considerando el grado de adquisición de las competencias básicas. De este modo, dependerá en último extremo del

papel que cada centro les otorgue en su Proyecto Educativo.

En conjunto, cabe aventurar (fijándonos en el reflejo mínimo que tienen las competencias básicas en los documentos y actas de evaluación) que, para una mayoría de centros, todo seguirá como hasta ahora, donde las competencias básicas son un añadido o aditamento que, en nada, altera el papel fundamental de las asignaturas. Pero es preciso resaltar que la normativa deja abierta la posibilidad de proyectos educativos innovadores donde, tomándose en serio las competencias básicas, sean éstas los criterios clave de evaluación. Especialmente es aconsejable en contextos en desventaja, marginales o en riesgo de exclusión social.

Veamos brevemente la normativa de Andalucía (CEJA, 2007), que viene a ser similar a otras Comunidades. En la "evaluación inicial" dice que se valorará la situación inicial en cuanto "al grado de desarrollo de las competencias básicas y al dominio de los contenidos de las distintas materias". Pero ni en la tres sesiones ordinarias de evaluación durante la evaluación continua en cada curso, ni - sobre todo - en la evaluación final, según la normativa de evaluación y los formatos de actas correspondientes, aparecen las competencias básicas: sólo las asignaturas y su calificación correspondiente. Sólo para alumnos en riesgo o con problemas (necesidades educativas especiales, programas de diversificación y cualificación profesional inicial), dice la normativa que la evaluación "se realizará tomando como referente fundamental las competencias básicas y los objetivos de la educación secundaria obligatoria, así como los criterios de evaluación específicos de cada programa'.

En cuanto a los formatos empleados, el "informe personal para la educación secundaria", que realiza el tutor o la tutora al finalizar el curso para cada alumno (o en el momento de traslado a otro centro), deberá incluir "un informe personal de cada alumno o alumna acerca de los objetivos desarrollados durante el curso escolar y el grado de evolución de las competencias básicas". Sin embargo, los cuadros relevantes son las materias (y su correspondiente calificación) en cada uno de los cursos o en la repetición de alguno. Referido a la "apreciación del grado de adquisición de las competencias básicas", en uno de los cuadros, aparece cada una de las competencias básicas y la correspondiente casilla para rellenar en la "apreciación" en cinco grados de adquisición: 1: Poco; 2: Regular; 3: Adecuado; 4: Bueno; 5: Excelente.

La promoción del alumnado se hará "atendiendo a la adquisición de las competencias básicas, a la consecución de los objetivos generales de la etapa y a sus posibilidades de progreso". No obstante, entre los criterios de evaluación son las asignaturas las que marcan si promociona o no. Así se dice que: "cuando se hayan superado los objetivos de las materias cursadas o se tenga evaluación negativa en dos materias, como máximo, y se repetirá curso con evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de sus dificultades no le impide seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación, a partir de las competencias básicas alcanzadas, y que dicha promoción beneficiará su evolución académica".

Por su parte, en cuanto a la titulación, de modo interesante, dice el art. 10.1 que "el alumnado que al terminar la educación secundaria obligatoria haya alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria". Permite, pues, que éste sea el criterio fundamental de graduación. No obstante, en el modelo de acta no aparece, sino que se rige por el apartado siguiente (art. 10.2) que afirma que: "el alumnado que supere todas las materias de la etapa obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, podrá obtener dicho título aquel alumno o alumna que haya finalizado el curso con evaluación negativa en una o dos materias, y, excepcionalmente, en tres, siempre que el equipo docente considere que la naturaleza y el peso de las mismas, en el conjunto de la etapa, no le ha impedido alcanzar las competencias básicas y los objetivos de la etapa.".

En Francia, de modo paralelo al caso español, pero tomando medidas más decididas para implementar el enfoque de competencias progresivamente en la práctica y en la anterior estructura escolar y curricular, se ha establecido (Decreto 2007/860) un "libro o cartilla personal de conocimientos y competencias" (livret de connaissances et de compétences) que registra la validación progresiva de cada una de las siete competencias de la base común, en cada uno de los tres apartados (conocimientos, capacidades y actitudes) permitiendo, de este modo, a padres y profesores seguir la validación progresiva de las competencias básicas. Además del "libro de escolaridad", que es el clásico boletín oficial de calificaciones, este libro de competencias es un instrumento pedagógico, organizado a partir de las competencias a adquirir, posibilita un mejor

balance de las adquisiciones de los alumnos y ayuda a poner en práctica una metodología de adaptación curricular, a la vez que instrumento privilegiado de información a las familias. Cuadros específicos de cada competencia que ponen de manifiesto los conocimientos y capacidades esperados han sido puestos a disposición de los docentes. Las conclusiones de la experimentación han servido de base para la redacción definitiva de "parrillas de referencia' de conocimientos y competencias.

9.2. Enfoque renovado de la evaluación

¿Qué cambia al evaluar competencias? De entrada, en lugar de un control que se limita a verificar la conformidad en relación con la norma establecida, una evaluación de competencias es procesual y evolutiva, comparando los grados sucesivos conseguidos por el alumno en relación con un referente o estándar. Esto supone cambios sustantivos en los modos de conducir la enseñanza y la evaluación. Como señala al respecto un informe de la Inspección francesa (Inspection Génerale, 2007):

> Más allá de la definición de las competencias básicas, la reforma necesita una revisión global de los currículos, una elucidación de las competencias a evaluar, una clarificación de las evaluaciones a poner en práctica, una formación del profesorado profunda para permitirle cambiar sus prácticas de enseñanza y de evaluación, una información precisa a las familias. Cada etapa de este proceso es determinante y puede engendrar dificultades que pueden dar al traste con lo que se pretende, impidiendo llevar la reforma a término [...]. No se puede divisar la renovación deseada de la evaluación de lo adquirido por los alumnos sin repensar la organización de las enseñanzas por competencias, sin prever lo que supone la evaluación por estas competencias y las modalidades de comunicación de esta evaluación (p. 45 y 47).

Además, en lugar de emplear los niveles de logro o desempeño, determinados en las competencias básicas para cada ciclo, curso o etapa, como estándares que seleccionen a los alumnos que no los superen; precisamente por ser "básicas" deben significar el compromiso comunitario (profesorado, centro, familias y comunidad local) porque toda la población escolar consiga su adquisición o dominio. Si es razonable adoptar una posición crítica por la forma y usos que se están haciendo de las competencias ("estándares" en el contexto anglosajón), cabe defender - más progresistamente - un uso

alternativo o `auténtico" referido a que el sistema educativo no puede garantizar el derecho de aprender para todos o, lo que es lo mismo, una "educación democrática', si no se fijan unas competencias a alcanzar ("currículo común") y se evalúa su grado de consecución por la ciudadanía. En este uso alternativo la determinación de competencias clave concierne a asegurar una equidad en la educación de la ciudadanía.

No es un asunto simple o fácil inferir una competencia de la resolución de una tarea, dado que los criterios de evaluación no versan, primariamente, sobre las cualidades que tiene una realización particular, sino sobre la capacidad para movilizar unos recursos, que es la que - en esencia - corresponde a la definición misma de competencia. Scallon (2004: 120) señala que "para concebir una tarea o una situación-problema de modo que permita inferir una competencia, es preciso `interpretar' el enunciado de esta competencia en términos operacionales: esto exige traducir los componentes o las capacidades que subyacen en esta competencia como recursos a movilizar. Esto es una dimensión fundamental en la evaluación".

Como se ha dicho antes, las competencias cubren un amplio espectro de dimensiones para funcionar en situaciones complejas, lo que supone conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico. Por lo que ahora nos importa esto tiene implicaciones relevantes para la evaluación (Villardón, 2006). Entre otras, las siguientes:

1. Dado que la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, la evaluación debe dirigirse a los tres tipos de adquisiciones, sin limitarse a conocimientos adquiridos por pruebas orales o escritas.

2. Las competencias suponen movilizar de modo estratégico un conjunto de recursos (cognitivos, habilidades y actitudes), necesarios para resolver una determinada situación o responder a una demanda compleja. En consecuencia, la evaluación de competencias debe contemplar que, en las pruebas, se pueda poner de manifiesto dicha movilización combinada de recursos.

3. Las competencias se demuestran en la acción. Las evaluaciones requieren, en consecuencia, no pruebas verbales sino situaciones que permitan actuar, poniendo de manifiesto la competencia que se pretende evaluar.

4. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, en un largo proceso de

aprendizaje. También aquí la evaluación, en su dimensión formativa más que sumativa, debe contribuir al desarrollo de las competencias (feedback, orientación y reflexión).

Si bien las competencias no pueden ser observadas directamente en su complejidad, sí pueden ser inferidas del desempeño. Por eso mismo, la evaluación debe basarse en fuentes variadas y recoger múltiples evidencias, en cantidad y riqueza, que permitan determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia.

Además, dado que la competencia se muestra en una situación real, deberán plantearse situaciones que ejemplifiquen o simulen aquellas que puedan encontrarse en la realidad. Como señalan Zabala y Arnau (2007), las actividades de evaluación de las competencias forman un conjunto definido de acciones para la resolución de las cuestiones que plantea una situación problema más o menos cercana a la realidad del alumno a alumna: "el objetivo de la evaluación consiste en averiguar el grado de aprendizaje adquirido en cada uno de los distintos contenidos de aprendizaje que configuran la competencia, pero con relación a una situación que otorgue sentido y funcionalidad a los contenidos y a las actividades de evaluación" (p. 202).

9.2.1. Cambios en la evaluación de competencias

¿Qué cosas cambian, pues, al evaluar competencias? Siguiendo de cerca un trabajo de Laurier (2005) podemos cifrarlo en lo siguiente:

-Una competencia se desarrolla a lo largo del tiempo. Si una competencia corresponde a un saber actuar complejo basado en la movilización y utilización eficaces de una variedad de recursos, como dice Tardif (2006), es imposible ver su desarrollo en un tiempo restringido. Se impone, pues, un escalonamiento del desarrollo de las competencias. De acuerdo con un modelo cognitivo del aprendizaje, las trayectorias de desarrollo de las competencias pasan por aprendizajes críticos y reorganizaciones cognitivas,que generan nuevas acciones y conductas, por lo que se requiere documentar los niveles de desarrollo de las competencias.

En una planificación por secuencias de objetivos, se puede evaluar aisladamente

cada uno para ver si ha sido alcanzado o no. Si el objetivo no era conseguido, no se reconocía que se hubiera producido aprendizaje. En su lugar, la competencia se desarrolla progresivamente, de hecho se inscriben en una concepción de aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning). Por eso, se debe evaluar el grado de desarrollo de una competencia. Este papel es el que desempeñan las escalas descriptivas. Se puede ver un ejemplo en las escalas establecidas en Québec que tienen un currículo por competencias. Estas escalas

> describen la progresión de los alumnos y permiten situar, de manera global, el nivel de desarrollo de las competencias con el fin de orientar los aprendizajes o establecer un balance de lo conseguido. Para cada una de las competencias explicitan diferentes niveles de desarrollo sobre un continuo, que deben interpretarse a la luz de las indicaciones establecidas en el programa (MEQ, 2002: 4).

Una competencia tiene diversos grados de realización por lo que su evaluación no consiste en constatar si se presenta o no, sino en determinar en qué nivel de logro o desempeño se sitúa cada persona. Los formatos de evaluación deben recoger, por tanto, no si se presenta o no (suficiente o insuficiente), sino el grado de dominio. Estos niveles de logro serán los referentes que orienten la calificación o evaluación del alumno.

-Una competencia es una combinación de conocimientos, de habilidades y de actitudes. Ya se ha visto cómo estos diversos componentes concurren, como recursos, en una competencia. En ciertas circunstancias se podrá evaluar aisladamente estos elementos para comprender mejor la evaluación de la competencia, por ejemplo, los conocimientos o los elementos socioafectivos (valores, motivación, cooperación, etc.), pero sin olvidar - como hemos resaltado antes - que evaluar competencias no es evaluar los recursos requeridos.

Como ha destacado, entre otros, Tardif (2006), ante una situación, la persona se hace una representación divisando los recursos que precisa: "este carácter combinatorio constituye una característica crucial de toda competencia. De hecho, es esta interactividad de los recursos, su configuración según las particularidades y las exigencias de la situación, la que confiere a cada competencia un rango de

acción" (p. 54). Por eso, habrá que seleccionar y proponer tareas suficientemente variadas y ricas que permitan evaluar la capacidad del alumno para movilizar el conjunto de recursos en una "familia" de situaciones. La competencia supone integrar los diferentes elementos que la componen.

Una competencia no es una actuación o desempeño, un resultado observable. La oposición entre competencia y actuación es una herencia del sentido particular que le dio Chomsky en la lingüística generativa. No se pueden observar directamente, sino inferirse a partir de la observación de su manifestación. Además, cuando un alumno realiza correctamente una tarea, esta "realización" (performance) no prueba que posea la competencia correspondiente, pues se precisa mostrar que sabe movilizar el mismo proceso en situaciones diferentes. Esa realización es una acción situada, hecha en un momento y observable. La competencia es los que subyace a la realización, inobservable como tal. No se debe confundir, a la hora de evaluar, la competencia con la manifestación de la competencia.

Se deduce que un alumno es competente si es capaz de resolver una tarea que implica movilizar un conjunto de conocimientos y procedimientos adquiridos antes. Esta observación, a su vez, no es ingenua; se realiza de acuerdo con unos indicadores. A través de las acciones y realizaciones demandadas al alumno es posible inducir el estado de desarrollo de la competencia. Es cierto que, ante realizaciones complejas, es difícil ver la competencia subyacente, mientras que las simples nos dan una imagen parcial de la competencia y de su grado de desarrollo.

Una competencia interactúa con otras competencias. Las competencias mantienen una interacción y la evaluación deberá también dar cuenta de ello. El Proyecto DeSeCo puso de manifiesto la noción de "constelación" para representar la naturaleza interrelacionada de competencias clave. De acuerdo con ella, "para alcanzar cualquier objetivo se necesitarán constelaciones o combinaciones interrelacionadas de competencias clave que varían según el contexto o la situación respectiva en la que se apliquen" (Rychen y Salganik, 2006: 124). En el caso, además, de las llamadas competencias "transversales", genéricas o básicas se deberán explorar los patrones de interrelación entre competencias, integrar las dimensiones cognitivas con las actitudes o motivaciones, a la vez que relacionar las competencias clave con los contextos sociales, políticos y económicos con los

resultados deseados para un bienestar individual y social.

-Una competencia se pone en obra en diversos contextos de la vida. Una evaluación dirigida a las competencias no se limita a valorar conocimientos, como evaluación "auténtica' presenta al alumno tareas o desafíos de la vida real para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Esta evaluación es más holística que analítica al evitar presentar tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud.

-Se proponen a los alumnos situaciones que constituyen, a la vez, el contexto donde se desarrollan y se manifiestan las competencias, a través de la cuales pueden ser evaluadas. Se trata, como dice el manual de Québec (MEQ, 2006) sobre el tema, de concebir situaciones que posibiliten a todos los alumnos demostrar que pueden movilizar los recursos necesarios para el ejercicio de sus competencias. Estas situaciones, como conjunto de tareas o problemas, deben servir para el reconocimiento de las competencias, mediante su ejercicio. Cada situación comprende, de una parte, un contexto asociado a una problemática; de otra, una tarea o conjunto de tareas de actividades de aprendizaje asociadas a conocimientos.

Tardiff (2006) ha señalado seis derivas a evitar cuando se trata de evaluar competencias:

-Los estudiantes no reciben ninguna retroacción sobre el desarrollo de sus competencias.

-Los formadores evalúan los recursos en y para ellos mismos.

-Se ignoran las situaciones en las que se despliegan la competencias y los recursos.

-No se tienen en cuenta los recursos movilizables y combinables.

-El "rendir cuentas" del desarrollo de las competencias reposa sobre una serie de fotos releídas postfacto.

1 - Las pruebas del aprendizaje son frágiles, incluso aleatorias.

-La lógica de la evaluación de los aprendizajes se establece en ruptura con la lógica de

las situaciones de aprendizaje.

9.2.2. Condiciones para evaluar competencias

Las pruebas de evaluación que quieran, efectivamente, evaluar competencias deberán, al menos, reunir las siguientes condiciones (Carette, 2007):

-Primera condición. Si se desea evaluar competencias, es necesario presentar a los alumnos tareas inéditas, es decir, tareas que no han encontrado tal cual en sus aprendizajes, de modo que puedan reproducirlas. En caso contrario, lo que se demandaría a los alumnos sería una aplicación.

Como ya hemos señalado, se entiende como "tarea" una actividad contextualizada que presenta una finalidad, con un sentido para los alumnos. Las tareas no tienen siempre un sentido utilitario o pragmatista, dado que pueden ser disciplinares, es decir, pertenecientes al interior del universo de discurso de una disciplina, pero también de la vida cotidiana. Es relevante que la tarea presentada no sea un pretexto para la aplicación o verificación de un procedimiento, sino que forme parte integrante de la resolución. Desde esta perspectiva, una tarea auténtica demanda encuadrar la situación, es decir, determinar en el seno de una situación los caminos pertinentes que le fuercen a elegir y combinar los procedimientos necesarios para la resolución de la tarea. Se habla de "tareas complejas" en aquellas que llevan a los alumnos a tomar conciencia de los recursos de que disponen, a elegir aquellos que son pertinentes y a utilizarlos de manera eficaz en un contexto dado.

-Segunda condición. Si se quiere evaluar competencias, será preciso proponer a los alumnos tareas complejas; es decir, tareas que exigen elegir y combinar los procedimientos aprendidos.

Una tarea "compleja' no es sinónimo de difícil. Su carácter complejo está, más bien, ligado a la elección y combinación de varios procedimientos para la realización de la tarea. Los alumnos, en alguna medida, han de determinar cuál es la secuencia más adecuada o eficaz para resolverla.

-Tercera condición: Los alumnos deberán dominar efectivamente los procedimientos

apropiados para la realización de la tarea.

Sin esta precaución, nos situaríamos más ante una resolución de problemas que ante una situación-problema utilizada fuera de las actividades de aprendizaje. Una situación-problema, en efecto, es un dispositivo didáctico que permite la construcción de una noción o de una proposición nueva. Está basada sobre la puesta en cuestión por el alumno de las concepciones espontáneas que pueden oponerse. Justo por eso, se propone a los alumnos estas situaciones-problema de las que se sabe pertinentemente que no están en condiciones de resolverlas con sus concepciones actuales. No es esto lo que podemos pretender en la evaluación de las competencias.

-Cuarta condición: Proponer a los alumnos pruebas de diagnóstico que puedan indicar el estado, situación o progreso en que se encuentran.

No tiene sentido limitarse a constatar si saben o no resolver exitosamente una tarea. Deben permitir a los docentes encontrar un conjunto de informaciones para comprender las dificultades que encuentran al resolver tareas complejas.

No obstante, incidir en exceso en el carácter de inédito y complejo de las tareas dejaría fuera a aquellos alumnos que no son capaces de movilizar y aplicar los conocimientos pertinentes para resolverlas. Se ha criticado, con razón, erigir la "complejidad inédita en norma' (Crahay, 2006), lo que llevaría a absurdos como que un experto no es competente al ejercitar una tarea (no inédita) que ejecuta diariamente. Por otra, en la evaluación puede conducir a la artificialidad: seleccionar situaciones excepcionales y alejadas de la realidad corriente del alumno, con el fin de preservar lo inédito, perdiendo la evaluación una autenticidad. Por último, conduciría a situar muy altos los niveles de exigencia, que la mayoría de alumnos no podrá alcanzar, acentuando el fracaso escolar.

Es este ("Complejidad inédita) un caso que, llevado al extremo, conduce a absurdos. De lo que se trata es de mostrar que una competencia tiene que ir más allá de la aplicación de un procedimiento aprendido en clase. Para esto las tareas deben exigir una elección y combinación.

9.3. Situaciones y tareas en la evaluación

La evaluación y la enseñanza constituyen actividades en permanente interacción. La evaluación no puede reducirse a una acción episódica, disociada de la enseñanza. El currículo oficial de Québec habla de "situaciones de aprendizaje y la evaluación", que integran la evaluación continua en una perspectiva de apoyo al aprendizaje y de juicio sobre el estado de desarrollo de las competencias (MEQ, 2006). Cada una de las situaciones, pertenecientes a la misma clase o "familia', pueden ser empleadas, indistintamente, para el aprendizaje o para la evaluación, dependiendo de la intención didáctica dominante. Las características y elementos constitutivos de una Situación de Aprendizaje y Evaluación son:

-Un contexto asociado a una problemática, que puede ser un problema a resolver, una cuestión a tratar o algo a realizar.

-Una tarea o conjunto de tareas y de actividades de aprendizaje que requieren movilizar recursos, así como construir nuevos conocimientos.

-Actividades de aprendizaje ligadas a los conocimientos: adquisición y estructuración de los conocimientos necesarios para la realización de las tareas complejas.

-Permite a los alumnos movilizar los recursos (internos y externos).

-Integra tres fases de cualquier situación didáctica (preparación, realización, integración).

-Son significativas, variadas, ampliadas.

Por ejemplo, los alumnos pueden "buscar soluciones para disminuir la contaminación en la ciudad". Esta tarea puede emplearse tanto como medio para el aprendizaje como para el reconocimiento de competencias mediante la evaluación. En uno y otro caso exigen estructurar los conocimientos necesarios para la realización de la tarea. Según el objetivo didáctico perseguido, una misma tarea se puede emplear para desarrollar competencias o para juzgar su estado de desarrollo o nivel de competencia alcanzado. En este segundo caso, con una función regulativa, permiten identificar fuerzas y dificultades, proporcionar las oportunas retroacciones o proponer vías de mejora.

Una situación problema cabe entenderla como "toda tarea compleja, todo proyecto

que plantea desafíos a los alumnos, para cuya solución tiene que movilizar sus recursos" (Scallon, 2004: 1 12). Situaciones y tareas a resolver, con distintos grado de complejidad (según nivel o ciclo) se constituyen en objetos e instrumentos útiles de evaluación. Explotar las situaciones existentes o crear otras nuevas, el asunto es que resulten significativas y atractivas a los ojos de los alumnos.

Resolver una situación específica y particular, en sentido estricto, no indica por sí mismo la competencia, sino ser capaz de hacerlo en diferentes situaciones que tienen algo en común, es decir, que pertenecen a la misma "clase" o "familia de situaciones". Son, pues, situaciones que pueden ser resueltas por un procedimiento o conjunto de procedimientos específico, aquello que - justamente - les permite pertenecer a la misma "familia' de situaciones o de tareas. Como señala Tardif (2006), si la familia de situaciones forma un nivel general de contextualización y recontextualización, las situaciones constituyen el nivel más preciso. De este modo, todas las situaciones que presentan unas características comunes o isomórficas configuran una "familia' de situaciones, que se corresponden a una competencia dada. Entre otros, algunos de los parámetros ligados a una familia de situaciones serían: los recursos a utilizar son similares, el proceso de resolución, el tipo de situación (oral, práctica, de la vida cotidiana, etc.), el tipo de tarea o las condiciones de su resolución.

Si bien, por una parte, las situaciones de evaluación deben ser diferentes de las empleadas durante el aprendizaje, para que no se convierta en una simple aplicación; tampoco pueden estar tan alejadas una de otra como para no permitir trabajar sobre la misma competencia. Dice Gerard (2008, 60) que justo a esto es a lo que llamamos familia de situaciones: situaciones cuyos elementos periféricos difieren, pero cuyos parámetros comunes son similares. Así, la competencia de "conducir un coche", al ejercerla, encuentra situaciones nuevas, pero todas pertenecen a la misma "familia'. Son, por tanto, tareas o situaciones que tienen un nivel de dificultad equivalente, pero que pueden ser resueltas de un modo similar. Así, por ejemplo, hacer un informe de síntesis para una revista con un determinado formato, después de haber recogido informaciones de distintas fuentes.

Didácticamente, una vez que el alumno ha adquirido los recursos y los aprendizajes puntuales necesarios para desarrollar una competencia, se trata de ejercitarla en situaciones complejas variadas para ejercer la competencia, ya sea con una finalidad de

aprendizaje o de evaluación.

No obstante, el concepto "familia de situaciones" es controvertido. El asunto, en cualquier caso, es si se puede delimitar cuál es ese "común" a un amplio espectro de situaciones y cómo se puede enseñar a los alumnos. Lo que tienen en común es que requieren emplear la misma operación aun cuando la "transferencia' no sea algo automático. A través de diversas experiencias (Rey, Carette y otros, 2003), parece que lo que es común depende de cada caso: a veces un mismo procedimiento, un proceso mental, una misma metodología, etc. Es difícil identificar las situaciones que necesitan el mismo algoritmo de resolución, mientras que hay otras, con ciertos elementos de habitualidad, que condicionan (por el papel que juegan en la comprensión) dicha resolución. Gerard (2008) cree que estos problemas son reales, pero las situaciones pertenecientes a la misma familia no se definen porque sean iguales (exijan los mismos parámetros) sino equivalentes.

La noción "familia de situaciones" es de suma utilidad para evaluar competencias que justo se basan en resolver situaciones similares que conservan el mismo "aire de familia'. En caso de no existir esta noción, el asunto se limitaría a ver cómo se resuelven situaciones aisladas. Las situaciones adecuadas para la evaluación (y el aprendizaje) deben servir tanto para ejercer la competencia como para poder inferirla. Hay situaciones ("situaciones-problema") que sólo exigen la aplicación de los conocimientos para resolverlas, y otras ("situaciones problemáticas") que requieren una movilización de los conocimientos. Al respecto, Roegiers (2003) distingue entre "situación complicada', cuando su resolución pone en juego saberes poco conocidos o dominados por el alumno, y "situación compleja", cuando es preciso articular un conjunto de operaciones o saberes.

Hay situaciones (p. ej., un problema matemático) que ponen en juego una sola competencia, para cuya resolución deben movilizar y combinar diferentes recursos. En otros casos, se resuelve un problema (comentario crítico de una novela en lengua extranjera) acudiendo a varias competencias de una misma disciplina. Por último hay situaciones que exigen ser abordadas mediante el concurso de varias disciplinas, reflejando la complejidad de los problemas concretos a los que los alumnos harán frente en la vida.

Scallon (2004) hace un análisis detenido de las características que deben reunir las

situaciones planteadas para la evaluación (véase Cuadro 9.4); es decir, cómo hay que concebir las tareas para que sirvan efectivamente para ejercer la competencia y permitir la inferencia. Así, por ejemplo, la tarea planteada debe dar lugar a una producción o realización concreta (una exposición oral sobre un tema dado, resolución de un problema científico, un plan de acción, etc.), siendo una característica muy importante de la situación a crear. Dado que la realización debe tener algún grado de complejidad, no resultan válidas pruebas de evaluación tradicionales como exámenes o tests.

Cuadro 9.4. Características de las situaciones-problema o tareas complejas, concebidas para inferir las competencias

Características deseables	*Descripción*
– *Dar lugar a una realización*	La producción o realización debe poder poner de manifiesto los índices de saber movilizar los recursos por los alumnos. Los criterios de evaluación deben relacionarse con esta producción y, sobre todo, con saber movilizar.
– *Realista (auténtica)*	La situación debe tener un sentido para el alumno y plantearle un desafío; dicho de otro modo, la situación debe estar contextualizada.
– *Exigir la movilización de varios recursos*	Es necesario para delimitar las situaciones de habilidad, de saber-hacer o de estrategia; esta exigencia se puede traducir por unas limitaciones inherentes en la tarea a realizar.
- *Recursos bien delimitados*	Las situaciones debe ser debidamente planificadas en función de los recursos a movilizar.
– *Los problemas planteados pueden estar mal definidos o con falta de datos*	Los problemas planteados deben ser tales que su solución no sea evidente. Para lograr esto, se puede recurrir a la mala definición o a dados que faltan o son superfluos en el problema. No obstante, la situación planteada debe estar en relación con los aprendizajes realizados.
– *Duración o amplitud*	Dando un carácter complejo a la situación, es preciso controlar su duración y permitir recurrir a una familia de situaciones para inferir la competencia, lo que puede exigir mucho tiempo.
– *Un contexto de autonomía del alumno*	Es difícil inferir una competencia en situaciones donde el alumno recibe mucha ayuda. Las orientaciones explícitas que acompañan a la tarea y el contexto de trabajo en equipo pueden interferir con esta preocupación.

Igualmente, cuando los problemas planteados son abiertos o están insuficientemente definidos o con falta de algunos datos fuerzan, en mayor medida, a ejercer una competencia. La complejidad de la tarea se mediría en función de los recursos a movilizar, característica esencial de la competencia. Cuando se plantea una tarea a los alumnos, es preciso saber qué recursos deberán movilizar para llevarla a cabo de manera

satisfactoria. Esta acción, por último, se desarrolla en un contexto de plena autonomía, sin dirigir o inducir lo que ha de hacer, es decir, pensando por sí mismo los recursos que va a utilizar. Al fin y al cabo, es el individuo el que ha de realizar lo que sea para que se puedan inferir las competencias que deba construir o desarrollar.

9.4• Grados y fases en la evaluación de competencias

Cuando se parte de que una competencia es la resolución de una tarea, se pueden distinguir varios tipos de competencia en función del carácter simple o más complejo de la tarea y, por otra parte, del grado de familiaridad con la tarea por el alumno. Se han determinado, en Bélgica francófona, siguiendo el análisis de las competencias establecidas oficialmente (Rey et al., 2003), tres grados de competencia. Esto supone que el nivel de exigencia en las competencias propuestas no es el mismo, pudiéndose diferenciar - como hemos referido en 8.3- varios grados en función, de una parte, del carácter simple o complejo de la tarea y, de otra parte, del grado de novedad que la tarea presenta para el individuo.

-Grado 1. Competencias que consisten en saber ejecutar una operación (o una serie predeterminada de operaciones) en respuesta a una señal preestablecida (una cuestión, una situación conocida e identificable sin ambigüedad; por ejemplo, "trazar una figura simple" o una operación matemática simple), a las que se pueden llamar "competencias de primer grado" o "elementales". No son propiamente competencias, sino procedimientos automatizados, como saber realizar una acción en respuesta simple a una situación conocida.

Sepodría discutir, en este primer caso, si tiene sentido llamar "competencia' a este primer grado, dado que no hay una confrontación con una situación nueva. Es por eso por lo que cabe llamarla "procedimiento" elemental o automatizado. Si se le llama "competencia, es porque se requiere este primer grado para realizar otros niveles.

-Grado 2. Competencias que consisten en saber elegir, dentro de los procedimientos que conoce, aquellos que convienen a una situación o a una tarea no conocida (por ejemplo, "elegir y utilizar con pertinencia el cálculo mental, escrito o la calculadora en función de la situación"), a las que se pueden llamar "competencias de segundo

grado" o "competencias con interpretación de la situación". En este caso se poseen ya una gama de competencias elementales y se sabe, en una situación nueva, escoger la que le conviene.

-Grado 3. Competencias que consisten en saber elegir y combinar, dentro de los procedimientos que conoce, aquellos que convienen a una situación o a una tarea no conocidao compleja (por ejemplo, "orientar su escrito en función de la situación de comunicación"), a las que se pueden llamar "competencias de tercer grado" o, simplemente, en sentido propio, "competencias". Entre los procedimientos que conoce, debe escoger y combinar los que convienen a una situación o a una tarea, no conocida y compleja. Es propiamente una competencia en sentido fuerte.

Normalmente, lo que se entiende, en sentido fuerte, como competencias, lo son de tercer grado, pero éste (complejidad inédita) no se erige en la norma. Las otras dos se revelan muy útiles para diagnosticar y tener información sobre las adquisiciones de los alumnos. En este sentido se propone (Rey et al., 2003) que sean evaluados los tres grados de competencias con el fin de posibilitar realizar un diagnóstico de la capacidad de los alumnos para resolver tareas complejas.

Por otra parte, la distinción en tres grados es relativa a los individuos concernidos y no a la definición de la competencia en sí misma. Así, lo que es competencia de segundo grado para un sujeto, porque debe escoger por sí mismo lo que ha de hacer para resolver la tarea; para otro sujeto, puede ser competencia de primer grado (procedimiento automatizado). Como ejemplo, imaginemos un ejercicio escolar simple como el siguiente: "un niño tiene 14 euros para comprar una cosa que vale 21 euros. ¿Cuánto tiene que pedir a su padre?". Lo que no es, para uno que lo conozca, más que un simple procedimiento (21-14 = 7), para un alumno de 7 años, que acaba de aprender la sustracción, deberá analizar la situación, que no es inmediata, para darse cuenta de que conviene aplicar el procedimiento de la sustracción.

El mismo equipo de la Universidad Libre de Bruselas (Rey et al., 2003) ha presentado un modelo de evaluación en tres fases. Se parte de dos principios: confrontar a los alumnos con situaciones complejas e inéditas que le demanden escoger y movilizar un conjunto de procedimientos, normalmente dominados. En segundo lugar, ofrecer al profesorado un instrumento que permita realizar un diagnóstico de las capacidades de

movilización de sus alumnos.

Para evaluar la adquisición de competencias, conviene proponer a los alumnos situaciones complejas, o competencias de grado tres, de modo que las pruebas permitan medir la capacidad del alumno para elegir y combinar, entre los procedimientos que conoce, los que mejor se adecuan para la resolución del problema planteado. Para que la evaluación tenga un carácter diagnóstico, no conviene que la evaluación consista sólo en ver la presencia de la competencia o ausencia, lo que tendría un carácter meramente sumativo. Importa, más bien, que el profesorado pueda ver las dificultades que los alumnos se han encontrado en su resolución. De este modo se puede ver si la incapacidad del alumno para resolver una tarea proviene de aplicar un procedimiento conocido o porque desconoce el propio procedimiento a aplicar.

-Fase 1. Se presenta a los alumnos una situación compleja e inédita. Esto comporta de una a tres tareas. Las situaciones presentadas son susceptibles de reencontrarse en el universo escolar. Cada tarea compleja exige la elección y combinación de un número significativo de procedimientos que se supone que ya poseen al final de un ciclo. Con la ayuda del portafolio de documentación y de sus referenciales, se invita al alumno a resolver las tareas propuestas. La originalidad de esta fase es que el alumno se encuentra ante una hoja en blanco y él mismo debe escoger y organizar los procedimientos para resolver exitosamente la tarea.

Ejemplo: los alumnos de 12 años reciben una carta de la Asociación de Padres y Madres, a la que deben responder realizando tres tareas: determinar, a partir de la encuesta de que habla la carta sobre los deportes preferidos por el alumnado, el tipo de planificación del patio de recreo deseado por la mayoría de los alumnos; averiguar a partir de diversas informaciones el terreno de deporte susceptible de ser acondicionado; y en tercer lugar, redactar su carta de respuesta a la Asociación.

La corrección de cada tarea se hace sobre la base de una escala de nueve niveles (de 0 a 8), diferenciados según el grado de éxito global de cada tarea. Para esto, los indicadores se determinan a partir de un análisis de lo que se espera efectivamente de los alumnos.

-Fase 2. La fase dos presenta la misma situación compleja y las mismas tareas que en la fase uno. Sin embargo, aquí, la tarea compleja se descompone en tareas

elementales en las que las consignas de lo que hay que hacer están claras. Asimismo se le señala el orden que debe seguir para que le conduzca progresivamente a la realización de la tarea compleja global. Cada tarea de esta segunda fase está descompuesta en ítems que se contabilizan para obtener un resultado.

-Fase 3. Comprende unos ítems más clásicos que evalúan el dominio de los procedimientos de base necesarios en la resolución de las tareas propuestas en las fases 1 y 2. Así se propone a los alumnos una serie de tareas simples descontextualizadas, en las que se tienen que emplear un conjunto de procedimientos elementales que se proponen en la escuela (efectuar una sustracción, escribir unas palabras, etc.).

Las tres fases, como se puede ver, se relacionan con los tres grados de complejidad de las competencias. Su interés proviene, entre otros, en que permite diagnosticar las dificultades del alumno en resolver tareas complejas: si es capaz de escoger y combinar los procedimientos; si puede elegirlos, pero no combinarlos, o si domina los procedimientos mismos. En particular, conduce a conocer lo que supone "saber movilizar". Así, si un alumno tiene éxito en resolver una tarea compleja, lógicamente domina la fase dos referida a los procedimientos.

Se da una jerarquía entre las tres fases: quien domina la fase uno, la más difícil, normalmente, también domina las otras dos. El dominio de los procedimientos es crítico para resolver tareas complejas. No obstante, estas últimas suponen un grado superior. Así se ha constatado que algunos alumnos pueden dominar los procedimientos, pero ser incapaces de utilizarlos adecuadamente. Los alumnos que resuelven exitosamente las tareas complejas son aquellos que dominan mejor los procedimientos de su resolución. La mayoría de las pruebas de evaluación de competencias no evalúan las competencias complejas (grado 1), sino sobre todo los procedimientos (grado 2).

10

Evaluar en la práctica para mejorar

La evaluación es el proceso de apreciar, obtener y proveer información para tomar las decisiones oportunas, dando lugar a un conjunto de significaciones que hagan inteligibles los procesos educativos y generen opciones de mejora. Las competencias básicas pueden evaluarse en la práctica a condición de situar debidamente un conjunto de dimensiones. Así, la competencia "comportarse cívicamente" no puede evaluarse directamente, a menos que se concrete en un conjunto de criterios e indicadores. La evaluación de competencias debe intentar objetivar tres factores:

-El nivel de desarrollo de las competencias, dado que las competencias básicas se desarrollan a lo largo de la vida. Tardif (2006) distingue seis niveles de desarrollo de una competencia: principiante, novicio, intermediario, competente, maestro, experto.

-El grado de dominio o maestría en cada uno.

-El conjunto de situaciones en las que se van a poner en obra.

La evaluación exige conocer por qué y para qué se hace, determinando lo que se va a evaluar y cómo se va a hacer, fijando unos indicadores o referencias para poder analizar y estimar las realizaciones del alumnado. Aun cuando pueda parecer en exceso complejo, en la elaboración de una prueba de evaluación de competencias, de acuerdo con el marco desarrollado por el grupo de la Universidad de Lovaina, se pasaría por las etapas siguientes (Gerard, 2008):

1. Definir los objetivos de la prueba y la demarcación a adoptar

2. Determinar con precisión, para una disciplina y un nivel, la competencia (o el conjunto de competencias) que se va a evaluar a partir de la situación

3. Elaborar una situación de integración que corresponda a la competencia

4. Asegurarse de que los parámetros de la situación corresponden a los de la familia de situaciones de evaluación previstas

5. Verificar si la situación moviliza con la competencia los recursos adecuados y previamente aprendidos (saber, saber-hacer, etc.)

6. Recurrir a los criterios de evaluación de la competencia, hacer la prueba que permite evaluar los criterios al menos tres veces de manera independiente y determinar los indicadores que convienen

7. Asegurarse de que la situación de evaluación reúne todas las características

En la medida en que el aprendizaje y desarrollo de competencias es gradual, más que algo que pueda ser memorizado y constatado posteriormente, la evaluación precisa de instrumentos que puedan servir para documentar la progresividad del aprendizaje, tanto en grados como a lo largo del tiempo.

No se pretende en este capítulo plantear la metodología y formas de evaluación de competencias, lo que precisaría un libro específico (de hecho se va a publicar uno sobre el tema), sino - dentro del marco curricular y siguiendo las líneas defendidas en este libro - señalar algunos líneas generales y, particularmente, cómo la evaluación de centros puede contribuir a garantizar una equidad, sin entrar propiamente en metodología.

io.i. Determinar y evaluar el grado de desarrollo

Evaluar competencias no es dar un vago juicio. La recogida de información, su interpretación y juicio se tienen que apoyar en instrumentos, ya sea de carácter más formalizado (escalas, parrillas, etc.), como más cualitativo (portafolio). Este último, que sería mejor traducir por "carpeta de aprendizaje", en los últimos años - desde el contexto anglosajón - se ha ido convirtiendo en una "nueva ortodoxia' en la evaluación de competencias. En efecto, es un medio privilegiado para favorecer la autoevaluación (reflexión sobre lo realizado) y responsabilidad de los alumnos en su aprendizaje, al tiempo que permite ir recogiendo cómo se progresa en el desarrollo de las competencias (Scallon, 2004). Sirve, igualmente, como un instrumento de comunicación entre la

escuela y los padres sobre el progreso de los aprendizajes realizados por sus hijos o hijas, como modo complementario al propio boletín de notas.

Una carpeta de aprendizaje o "portafolios" es un dossier personal que reúne una selección de tareas, trabajos y realizaciones del alumno, que testimonian su progresión, ilustrando y describiendo los recorridos y las competencias adquiridas en un período determinado de tiempo. Tardiff (2006) lo define del siguiente modo:

> Una muestra de pruebas, seleccionadas por el alumno o por el estudiante con la intención de dar cuenta fielmente de los aprendizajes realizados en el curso de un período o al término de este período, que proporciona los datos necesarios, lo que supone una autoevaluación, para que se pueda establecer un juicio acertado y ético sobre el nivel de desarrollo de las competencias concernidas, sobre el grado de dominio de los recur sos que pueden ser movilizados y combinados, así como sobre la comprensión de las situaciones en las cuales este nivel de desarrollo y este grado de dominio son susceptibles de materializarse (p. 266).

El portafolios se configura, entonces, como una mezcla entre diario y recopilación de documentos de aprendizaje, unidos ambos por una reflexión sobre lo realizado, con el apoyo del profesor. Permite integrar un conjunto de datos cuantitativos o cualitativos que apoyan cómo progresa una competencia. El alumno va anotando lo que ha hecho (en clase, en el trabajo autónomo y en grupo) a modo de hoja de registro más o menos sistemático, con algunos comentarios y anotaciones. Para ilustrar este diario, realiza detrás de cada trabajo un pequeño comentario sobre el por qué y para qué lo recopila. De modo sistemático y organizado se documenta, como una cierta antología secuencial, todo aquello que contribuya a mostrar o ejemplificar el progreso del conocimiento adquirido en un campo o materia, así como la reflexión autoevaluativa del trabajo realizado. De este modo, el portafolios puede tener, conjuntamente, una función formativa y sumativa, sin estar - por ello - reñidas.

io.i.i. Escalas de niveles de competencia

Las escalas descriptivas de niveles de dominio aportan una precisión para demarcar la valoración del profesor. Se hacen necesarias, pues, determinadas "parrillas" de observación, así como escalas de apreciación del grado de dominio (Cuadro 10.1). En la

medida en que, por naturaleza, las competencias se adquieren en diferentes grados, se requieren escalas de niveles de competencias, definidas para cada una y relativa a cada ciclo o etapa. Cada competencia suele tener varias dimensiones con sus correspondientes indicadores de logro. Estos últimos representan las actuaciones que el alumno o alumna deba realizar para valorar el grado de dominio de la correspondiente competencia.

Uno de los casos que conocemos y que ha ido más lejos es Québec (MEQ, 2006 y 2007). En este caso, el Ministerio presenta unas escalas de niveles de competencia como referentes oficiales y comunes sobre las que deben basarse los juicios sobre las competencias de los alumnos en los ciclos o etapas correspondientes. La propuesta de evaluación define, en primer lugar, para cada dominio o disciplina un conjunto restringido (de tres a cinco) de competencias a dominar. Para cada una de ellas se precisa su sentido (es decir se explicita la competencia, su relación con otras o el contexto de realización), sus componentes, los criterios de evaluación y lo que se espera conseguir al finalizar el ciclo. En la Enseñanza Secundaria se determina, como modelo uniforme, una escala con cinco niveles de competencia en todas las disciplinas. Cada nivel presenta, a modo de representación general de la competencia, una descripción de las manifestaciones concretas estimadas típicas de los alumnos que la han alcanzado, así como de las pruebas para determinarlo. Además, un nivel engloba los precedentes.

Cuadro 10.1. Grado de dominio de competencia

Nivel	*Competencia*	*Juicio global al final del ciclo*
5	Sobresaliente	La competencia del alumno sobrepasa las exigencias
4	Asegurada	La competencia del alumno satisface claramente las exigencias
3	Aceptable	La competencia del alumno satisface mínimamente las exigencias
2	Poco desarrollada	La competencia del alumno está por debajo de lo esperado
1	Muy poco desarrollada	La competencia del alumno está netamente por debajo de lo esperado

Para cada una de las dimensiones de la competencia se describen claramente lo que significa un nivel u otro. Por ejemplo, la competencia comunicativa en lengua materna se ha subdivido en tres dimensiones: leer y apreciar textos variados, escribir textos diversos, comunicar oralmente según distintas modalidades. Así para la competencia "leer y

apreciar textos variados", un nivel se define así: "manifiesta una comprensión de textos simples, y de ciertas partes de textos de complejidad media precisa de una ayuda. Se apoya principalmente sobre elementos gráficos y tipográficos, en los títulos o subtítulos para deducir el sentido del texto. Precisa de ayuda del docente para la lectura de ciertos textos".

El análisis de las observaciones recogidas a lo largo del ciclo permite hacerse una representación de la competencia del alumno. Se aconseja al profesorado que ofrezca a los alumnos oportunidades frecuentes y variadas para demostrar su competencia a lo largo del ciclo. Los juicios apropiados se han de establecer de modo progresivo, de acuerdo con las situaciones de enseñanza y evaluación. La competencia de un alumno se ha de asociar de modo global, dado que las escalas no son analíticas, a uno de los niveles de la escala.

El currículo de Québec define en cada dominio o disciplina un conjunto restringido de competencias a dominar. Así, en Matemáticas (Secundaria, primer ciclo), determina las tres competencias siguientes: Resolver una tarea o situación-problema; Desarrollar un razonamiento matemático; Comunicar con la ayuda del lenguaje matemático. En cuanto a la primera ("Resolver una tarea o problema') entiende que el alumno aporta una solución coherente a una situación-problema que, entre otros caracteres, no ha sido presentada anteriormente en el curso del aprendizaje, exige una combinación de reglas y sus resultados tampoco han sido conocidos antes. La descripción para cada uno de los niveles de la competencia sería el que aparece en el Cuadro 10.2 (MEQ, 2007).

Cuadro 10.2. Descripción de niveles de la competencia

Nivel	*Descripción del nivel*
5	*Competencia alta* Representa una tarea o situación-problema por un modelo matemático utilizando el o los modos de representación más pertinentes. Moviliza y adapta, de modo apropiado, los conceptos y procesos matemáticos para facilitar la resolución de una tarea. Utiliza las estrategias de resolución eficientes, siendo capaz de evaluar su grado de eficacia. Valida sistemáticamente su solución y la rectifica según precise. Expresa su solución con claridad y concisión, utiliza con rigor las reglas y convenciones del lenguaje matemático. Es capaz de emplear las estrategias y marcos empleados en nuevos contextos de resolución.
4	*Competencia asegurada* Recurre a todos los datos pertinentes para la resolución de una tarea. Representa una tarea por un modelo matemático adecuado. Moviliza y adapta de manera apropiada los conceptos y procesos matemáticos para resolver una situación-problema. Utiliza estrategias de resolución eficaces. Presenta una solución completa y estructurada, comportando a veces errores menores relativos a los conceptos y procesos así como a las reglas y convenciones del lenguaje matemático. Valida las principales etapas de su solución. Explica y justifica, según necesidades, las etapas de su solución.
3	*Competencia aceptable* Emplea la mayor parte de datos pertinentes para la resolución de una tarea. Determina ciertas etapas a franquear para resolver una tarea. Representa una tarea por un modelo matemático generalmente adecuado. Moviliza la mayor parte de los conceptos y procesos matemáticos apropiados en la resolución de la tarea. Adapta con dificultad los conceptos y procesos movilizados para resolver la tarea. Presenta una solución comportando a veces errores relativos a los conceptos y procesos, así como a las reglas y convenciones del lenguaje matemático. Valida ciertas etapas de su solución. Explica, según necesidades, ciertas etapas de su solución. Saca conclusiones simples a partir de su solución.
2	*Poco desarrollada* Recurre a ciertos datos pertinentes para la resolución de una tarea. Describe el fin de la tarea a resolver. Utiliza a menudo los mismos modos de representación para ilustrar una tarea. Moviliza ciertos conceptos y procesos matemáticos apropiados en la resolución de una tarea. Presenta una solución comportando unos errores relativos a los conceptos y procesos, así como a las reglas y convenciones del lenguaje matemático. Valida algunas de sus operaciones. Describe, según necesidades, ciertas etapas de su solución o de las operaciones que ha efectuado.
1	*Muy poco desarrollada* Emplea ciertos datos de una tarea sin distinguir los que son pertinentes de los que no lo son. Ilustra una tarea utilizando uno o dos modos de representación poco apropiados. Moviliza conceptos y procesos matemáticos poco apropiados en la resolución de una tarea. Efectúa las etapas más simples de la solución. En ciertos casos, establece una solución completa si se le presenta un modelo o un plan. Describe, según necesidades, ciertas operaciones que ha efectuado.

Cada nivel de la escala, según el ámbito o materia y curso, presenta la descripción de un conjunto de manifestaciones juzgadas como típicas de los alumnos que las han

alcanzado. Naturalmente no se puede pretender proponer una lista exhaustiva de elementos a verificar, sino proporcionar una representación general del nivel de competencia. Así, para la competencia "leer y apreciar textos variados" en lengua francesa, que en Québec es la lengua de enseñanza, el nivel 5 del Primer Ciclo de Secundaria se define por los componentes siguientes: "manifiesta muy buena comprensión de textos de complejidad media, apoyándose sobre los elementos explícitos e implícitos así como sobre ciertos subtítulos presentados en el texto. Justifica su interpretación y su reacción apelando a sus conocimientos de los textos, la lengua, la cultura o las relativas a diferentes ámbitos. Hace un juicio crítico basándose en criterios ligados al contenido, a la organización o a los que proceden de la escritura'.

Por lo demás, los niveles tienen un carácter inclusivo (un aspecto de la competencia adquirido en un nivel se considera ya poseído en el siguiente). El nivel 1 (muy poco desarrollada) tiene la dificultad de hacer una descripción de él, justamente por estar muy poco presente o conseguido. En este sentido se aconseja que se valore en función del nivel 2 (alumnos que no alcanzan el nivel 2). Lo principal es utilizar adecuadamente las escalas, situándolas dentro de un marco de evaluación más amplio (MEQ, 2006). Importa subrayar que es el desarrollo de la competencia, determinado en el Programa de formación, el que permite planificar el aprendizaje y su evaluación para cada uno de los cursos. Las escalas lo que hacen es retomar los elementos ya descritos en la competencia y asignarles unos grados de realización. Obviamente, para su evaluación, el desarrollo de las competencias debe formar parte sustantiva de las prácticas docentes.

Obviamente la escala no permite un cálculo matemático para situar el balance de aprendizaje en un nivel u otro. Es el juicio que se formula en función de las observaciones recogidas a lo largo del año el que permite juzgar la competencia del alumno y asociarla a uno de los niveles de la escala. Es un juicio global, y las escalas no han sido concebidas para ser utilizadas de manera analítica y, por tanto, no se debe hacer una asociación, punto por punto, entre las observaciones realizadas y cada uno de los enunciados de la escala. Como ejemplo final, el mismo nivel 5 en lengua francesa del Segundo Ciclo de Secundaria, en relación con la competencia "Leer y apreciar textos variados", especifica:

> Selecciona de manera crítica textos o elementos de los textos en función de la tarea a realizar. Marca el contenido de los textos y comprende los matices que

> comportan. Delimita los elementos que revelan el tono, los valores o la originalidad del texto. Justifica de manera segura su interpretación, su reacción y su apreciación, apoyándose sobre los elementos del texto y sobre sus referencias culturales (MEQ, 2007).

En Asturias, en la pruebas piloto de la evaluación de competencias básicas (2007), en la competencia "Expresión escrita en castellano", especifican como nivel 4 lo siguiente:

> Presentan pocas faltas de ortografía aunque en el uso de las tildes tiende a presentar bastantes errores. Ordenan los textos en partes aunque no las conectan con preci sión y cometen errores en la ordenación temporal de los hechos. Casi no cometen errores morfosintácticos o de concordancia y el uso de los tiempos verbales suele ser simple pero adecuado. Los mecanismos de cohesión gramatical y léxica aparecen con frecuencia pero de modo poco expresivo y sin variedad. La precisión léxica es escasa.

Por todo lo anterior, una de las estrategias más utilizadas son matrices de evaluación o rúbricas. Son escalas de evaluación que establecen niveles progresivos de dominio sobre el desempeño que un alumno muestra respecto de un proceso o producción determinada. Se elaboran mediante la intersección de dos dimensiones en una matriz: los criterios o indicadores que se van evaluar (eje vertical o filas de la matriz) y en el eje horizontal los diferentes rangos de calificación o grados de desempeño. Los criterios representan lo que se espera que los alumnos hayan dominado. Los rangos deben representar los grados de logro, por medio de grados o números.

Normalmente se diseñan para realizar una evaluación objetiva y consistente sobre realizaciones o producciones escritas o prácticas de los estudiantes, mediante una escala que gradúa el desempeño o habilidades de los alumnos en distintas dimensiones. Se determinan, pues, los aspectos que deben contener la realización así como los indicadores de logro, en diferentes niveles de adquisición.

10.1.2. Criterios para evaluar la adquisición de las competencias

Los criterios juegan un papel clave en la evaluación de competencias, convirtiéndose en su piedra angular. En efecto, la realización o producción de un alumno tiene que ser leída, vista o interpretada, por el propio alumno o por el docente, a la luz de ciertos

puntos de vista, a los que llamamos criterios. Sin criterios de calidad en cada ámbito o tarea, no cabría propiamente evaluación alguna. Los criterios son las cualidades a las que deben responder las realizaciones o producciones de los alumnos. En función de unos criterios de calidad se puede juzgar si la actuación de una competencia (y su correspondiente realización) tiene unos grados mínimos o excelentes de dominio. Estos criterios, entre otros, han de ser (Gerard, 2008):

-Pertinentes, es decir, deben permitir evaluar verdaderamente si la competencia está dominada o no para tomar una buena decisión

-Ponderados, dado que todos los criterios no tienen la misma importancia. Así se puede distinguir entre criterios "mínimos" y "criterios de perfeccionamiento" Ol 1

- Poco numerosos, para facilitar el juicio, evitando una multiplicación de puntos de vista. Lo ideal, dice Gerard, a partir de sus experiencias, es utilizar 3 criterios mínimos y 1 criterio de perfeccionamiento

-Independientes: el fracaso o éxito de un criterio no puede entrañar el fracaso o éxito en otro, debiendo existir una independencia entre ellos

Nos referimos, más propiamente, a los "criterios de corrección", puesto que hay otros "de dominio" de una competencia. Son, de hecho, variados, dependiendo de si es un pro blema con un carácter abierto o más cerrado. Lo normal es no pasar de 3 o 4 criterios para evaluar una realización del alumno. En el cuadro adjunto (Roegiers, 2004: 189) aparecen los criterios más comunes que se emplean en las distintas áreas o disciplinas.

Cuadro 10.3

Criterio	*Lenguas*	*Matemáticas*	*Ciencias*	*Sociales*	*Ciudadanía*
Volumen de la realización	x				
Pertinencia de la producción (adecuación a lo estipulado)	x		x	x	x
Interpretación correcta de la situación-problema		x			
Utilización correcta de los conceptos y procedimientos de la disciplina		x	x	x	
Coherencia (semántica) de la producción	x				x
Corrección sintáctica	x				
Carácter completo de la respuesta			x	x	x
Originalidad de la producción, creatividad	x	x		x	x
Precisión		x			
Presentación adecuada	x			x	x

Una evaluación centrada en las competencias básicas permite, inicialmente, superar algunos de los problemas que presenta la evaluación habitual: alumnos que no superan el curso por no dominar contenidos secundarios y alumnos que tienen éxito porque mostraron la adquisición en contenidos poco relevantes. Las competencias básicas centran la evaluación en lo que es realmente importante en un Aprendizaje a lo Largo de la Vida, evitando fracasos no del todo justificados desde esta perspectiva.

Cada competencia se evalúa de acuerdo con unos criterios, normalmente de naturaleza cualitativa. Pero se requiere también determinar a partir de cuándo ("umbral de dominio") se puede considerar que se dominan los criterios fijados. El grupo belga de la Universidad de Lovaina (De Ketele, Roegiers, Gerard) propone la regla de 2/3 para evaluar el dominio de una competencia. Se trata de proporcionar al alumno al menos tres ocasiones independientes una de otra de demostrar una competencia en cada criterio. Se considera que un alumno domina un criterio cuando tiene éxito o domina en 2 de las 3 ocasiones ofertadas. Las tres ocasiones o ítems deben tener el mismo nivel de dificultad y versar sobre la misma competencia. Serían ejemplos: tres problemas de la misma

dificultad y ámbito, tres ocasiones de efectuar un salto en educación física, tres textos a resumir con parecido nivel de dificultad, etc.

De este modo, se conjuga el derecho al error en una tarea que puede no ser accesible a un alumno y la necesidad de establecer un criterio de éxito relativamente elevado. No se exige, pues, una perfección por parte del alumno: un error no significa un no-dominio o fracaso. Sólo un error repetido significa no dominio. Se trata de garantizar al menos 3 oportunidades de demostrar la competencia (proporcionalmente también podrían ser 4 o 5), considerando que el alumno tiene un grado de dominio si muestra su maestría en dos ocasiones (o en 3 sobre 4, 3 sobre 5, 4 sobre 6, etc.). Así, se pueden proponer tres textos de la misma dificultad para resumir, tres problemas del mismo ámbito a resolver, tres ocasiones para efectuar una técnica de cálculo, etc.

En la evaluación de tareas complejas, es interesante distinguir dos tipos de criterios: criterios mínimos y criterios de perfeccionamiento (Cuadro 10.4). Los criterios mínimos son aquellos que deben ser por completo dominados para justificar el éxito, es decir, la adquisición de la competencia. Los criterios de perfeccionamiento no son indispensables, cumplidos los primeros, sirven para indicar el nivel de desempeño (por ejemplo, excelente), tales como presentación, originalidad o precisión. Sin desdeñar los segundos, en cualquier caso, en competencias básicas, lo que importan son los criterios mínimos. De Ketele propuso, de modo razonable, que los criterios de perfeccionamiento en una prueba de evaluación no sobrepasen 1/4, lo que daría a los criterios mínimos el valor de 3/4. Un ejemplo puede ser el siguiente (Roegiers, 2007: 262), respecto a la competencia en Matemáticas: "Resolver un problema de la vida utilizando diferentes herramientas matemáticas (adiciones, sustraciones, porcentajes...)".

Cuadro 10.4. Tipos de criterios

Criterios mínimos	*Criterios de perfeccionamiento*
C1. Adecuación a la situación presentada en el soporte	C4. Precisión
C2. Utilización de las herramientas matemáticas en situación	C5. Producción personal
C3. Coherencia de la respuesta	C6. Utilización vinculante de las herramientas matemáticas en C2

En la competencia básica "Comunicación lingüística' se plantea el criterio mínimo de "corrección lingüística', que se especifica en los siguientes indicadores (en Primaria): coherencia en las oraciones y párrafos, orden sintáctico correcto de las palabras en las frases, las frases están completas, ortografía correcta, respecto de las reglas de gramática. De acuerdo con las propuestas del grupo de Lovaina, podemos corregir una producción de un alumno o alumna según el Cuadro 10.5 (Gérard, 2008: 120).

Cuadro 10.5. Grados de dominio

Dominio máximo	*Dominio mínimo*	*Dominio parcial*	*Dominio nulo*
5	4	2	0
Nivel alcanzado si los 3/4 de los indicadores se cumplen, con un grado de presencia de 2/3 o más	Nivel alcanzado si se presentan los 2/3 de los indicadores, con un grado de presencia de 2/3	Nivel alcanzado si está presente solamente 1/3 de los indicadores, con un grado de presencia de 1/3	Nivel alcanzado si se presenta menos de 1/3 de los indicadores, con un grado de presencia de 1/3

En cuanto a la elaboración de una lista de criterios relativos a una competencia, se pueden formular observaciones o pistas para identificar buenos criterios en función del ámbito disciplinar en que se trabaja o de la competencia cuyo dominio se quiere verificar. Para determinar los criterios a los que se va a recurrir, Roegiers (2004: 217) propone distinguir dos tipos de situaciones, con sus correspondientes tipos de realización, que responden a exigencias distintas:

-Cuando se demanda al alumno una producción abierta

-Cuando se le pide una respuesta o cuestión cerrada

En el primer caso (producción abierta), se le solicita al alumno realizar algo según un modo de trabajo, con el apoyo de un texto orientativo, de documentos, etc. Es, normalmente, el caso de la Comunicación lingüística, de Ciencias Sociales o de Expresión Artística. Lo que importa, en estos casos, son las ideas manejadas y su organización, pero también el recurso adecuado a los procedimientos de la disciplina.

En el segundo caso, se le plantean tareas complejas a dilucidar, normalmente, sobre la base de un conjunto de datos, donde debe analizar y comprender la situación para dar la respuesta adecuada. La respuesta a estas situaciones se encuentra en las disciplinas

científicas respectivas.

El recurso a criterios de corrección no siempre es suficiente para evaluar una realización, por su carácter general o abstracto, además de poder aplicarse a contenidos de diferentes tipos (el criterio "presentación del trabajo" puede aplicarse a cosas muy diversas). Los indi cadores son un índice observable de un criterio, que permite contextualizar el criterio, especificando la cantidad o el valor que se otorga a cada dimensión del criterio.

Roegiers (2007) apunta a dos etapas principales en la constitución de una prueba de evaluación de una competencia:

1. Precisar los criterios mínimos y los criterios de perfeccionamiento.

2. Construir una situación de evaluación que permita aplicar la regla 2/3, al tiempo que hacer operativos los criterios con los correspondientes indicadores.

La prueba de evaluación que se construya, a través de situaciones o tareas, debe cumplir una serie de requisitos. En primer lugar, centrarse en la evaluación de la competencia que se quiere evaluar, presentar una situación o tarea de manera adecuada, es decir, "se trata, por lo tanto, de proponerle al alumno un conjunto complejo y articulado de tareas, que están orientadas en la dirección precisa, y no de una serie de pequeñas preguntas sin relación unas con otras" (Roegiers, 2007: 277). Una situación o tarea que pertenezca a la familia de situaciones que definen la competencia y que sea significativa para el alumno. Al tiempo ha de ofrecer la posibilidad de aplicar la regla 2/3 (criterios mínimos) y, en su caso, 3/4 (criterios de perfeccionamiento).

La acreditación de las competencias básicas debe hacerse, pues, en función de que satisface los criterios mínimos estipulados y no tanto, en una óptica sumativa, porque obtiene una determinada puntuación. En los casos en que, administrativamente, se exija una calificación habrá que cuidar que sean el desempeño de los criterios los que la marquen.

10.1.3. Indicadores de evaluación y escalas

Los criterios de evaluación deben ser operativizados en indicadores. Los primeros suelen

moverse en un enunciado general y abstracto, por lo que debe precisarse lo que el criterio significa y, particularmente, los elementos concretos que podrán ser observados, que manifiesten en qué grado se ha logrado. Ésta es la función de los indicadores: aportar información ante las acciones o producciones de los alumnos. Como señala Gerard (2008), si los criterios se establecen para evaluar las competencias, los indicadores permiten concretar los criterios y variarlos según la situación, como se puede ver en el Cuadro 10.6 cada criterio se especifica en indicadores.

Los indicadores permiten en la evaluación estimar y apreciar el grado de dominio de un criterio. Los indicadores no son nunca mínimos, como pueden serlo los criterios. No se trata de ver la presencia o ausencia de cada uno de los indicadores, desplazando al propio juicio de evaluación en relación con el criterio. Lo que importa es si el alumno domina, y en qué grado, los criterios establecidos para la competencia evaluada y es para esto para lo que pueden servir los indicadores. En una perspectiva certificativa (por ejemplo, al final de ciclo) la calificación, pues, va vinculada a diferentes niveles de dominio de los criterios.

Cuadro 10.6. Ejemplos de indicadores genéricos en Comunicación Lingüística

C1: Interpretación correcta de la situación	*C2: Utilización correcta de los instrumentos de la disciplina*	*C3: Coherencia de la producción*
– Responde correctamente al contexto de la situación – Responde a lo que se espera (contar una historia, describir alguna cosa, etc.) – Elección de las ideas apropiadas. – ...	– Respecto a las reglas gramaticales, ortográficas y lexicales – Construcción correcta de las frases, incluso sin relación con la situación – Utilización de la puntuación – Utilización de un vocabulario adecuado y preciso	– Coherencia lógica y cronológica de las ideas – Producción que tiene un sentido, con las conexiones pertinentes – Las frases dan informaciones sucesivas y complementarias – Originalidad de la producción

Los indicadores de desarrollo determinan las etapas o fases de desarrollo de una competencia en el conjunto del programa formativo o etapa educativa. Algunas de las características de los indicadores son (Tardif, 2006):

-Permiten discriminar entre los niveles de competencia.

-Hacen referencia a elementos observables.

-Hacen explícitos los recursos que deberán ser movilizados al servicio de la competencia.

-Posibilitan hacer un juicio "holístico".

Una evaluación sistemática y rigurosa de una competencia debe poner el acento sobre el grado de maestría alcanzado en relación con saber actuar así como sobre los recursos movilizados. Se requieren instrumentos para apreciar el desarrollo de competencias en una situación de aprendizaje, para hacer un juicio sobre el desarrollo de competencias en el curso de un ciclo o sobre los niveles de competencias alcanzados al final de un ciclo o curso escolar. Particularmente importa detectar aquellos aprendizajes críticos que marcan una etapa de desarrollo. De ahí la necesidad de recurrir a indicadores progresivos y terminales de desarrollo en la evaluación de todas las competencias. No obstante, tienen el peligro, cuando están muy especificados, de atomizar los diferentes elementos constitutivos de una competencia, perdiendo el sentido de integración que debían conservar.

Las parrillas de evaluación comprenden una lista de criterios, acompañadas de una escala graduada. Las escalas de apreciación por grados son similares a las escalas de actitudes tipo Likert. De acuerdo con las orientaciones para el desarrollo del currículo en Québec (MEQ, 2006) las observaciones por criterio permiten circunscribir los puntos fuertes de los alumnos y los aspectos a mejorar, lo que le otorga un carácter diagnóstico y formativo. Estas escalas de apreciación pueden ser no descriptivas, descriptivas o dicotómicas. Las escalas uniformes o no descriptivas se presentan bajo la forma de un continuo que permite formular un juicio de orden cualitativo (muy claramente, bastante, escasa mente, muy poco). Así, en Lengua y Literatura, se puede valorar si es capaz de establecer un comentario razonado ante un texto de opinión periodística, en diferentes grados o, más generalmente, si en el desarrollo de una competencia el alumno progresa mucho, bastante, normal, poco o muy poco.

Frente a las anteriores, muy utilizadas en los cuestionarios de opinión o personalidad, las escalas descriptivas se presentan bajo la forma de un continuo describiendo las características y comportamientos esperados, con ayuda de elementos observables (Cuadro 10.7). Así, ante la competencia "expresarse en una lengua extranjera en situaciones cotidianas", se puede establecer un criterio ("el alumno construye

correctamente las oraciones"), cada uno de los grados (a, b, c, y d) describe lo que se espera.

Cuadro 10.7. Comparación entre dos tipos de escalas para apreciar un criterio

Criterio: Mantiene un comportamiento cívico adecuado en sus relaciones con los compañeros			
Escala uniforme	– Insatisfactorio	– Satisfactorio	– Excelente
Escala descriptiva	– Continuas disputas con colegas y falta de respeto	– Relaciones normales, sin problemas	– Colabora con los demás, contribuye al buen clima en aula y centro

Una escala descriptiva, frente a una uniforme, permite un juicio más ajustado y, al no limitarse a un simple juicio, permite tener una función formativa para los propios alumnos, al detectar aquellas dimensiones deficitarias. No obstante, la elaboración de una escala descriptiva es compleja, exigiendo un buen conocimiento de la competencia a evaluar. Por último, la parrilla o escala dicotómica (o lista de verificación) presenta una lista de elementos observables (la acción se ha producido o no, el método ha sido seguido o no, tal característica se presenta o no, etc.) para verificar su presencia o ausencia. Más sirve como autoevaluación del alumno, que para establecer un juicio del desarrollo de una competencia.

Mas allá de la tipología de escalas de apreciación y de su distinción, importan los intrumentos para evaluar las competencias. En particular se emplean las escalas descriptivas con sucesivos ítems de escalas (cuatro o cinco) bajo la forma de parágrafos elaborados de manera que reúnan las cualidades asociadas a cada calificación. Así, por ejemplo (Scallon, 2004: 184-185), en una tarea inédita de inducción y de exploración matemática, se le pide a los alumnos decir si la adición de dos números idénticos da siempre una suma más pequeña que su producto y si éste es el caso con todos los números. Los criterios para notar la respuesta de los alumnos pueden contener: una opinión clara, unas líneas de exploración o una ilustración.

Cuadro 10.8

Escala descriptiva global	*Nota*
El alumno expresa claramente su punto de vista (responde a la cuestión planteada), menciona varios casos que ha explorado y da un ejemplo o ilustración.	4
Está expresado claramente el punto de vista del alumno y hace alusión a algunos casos que han sido explorados. No aporta, sin embargo, una ilustración.	3
El alumno no responde claramente a la cuestión, aunque varios casos han sido explorados e ilustrados.	2
No hay respuesta a la cuestión planteada y no hay signos de haber explorado casos variados.	1

Inferir una competencia es algo más que evaluar una dimensión o realizaciones específicas en un conjunto de situaciones. El grado de dominio de una competencia debe inferirse a partir de varios datos, dentro de una perspectiva del desarrollo de la competencia en ese individuo o grupo.

A otro nivel, es preciso distinguir entre la evaluación de competencias, como acto profesional, y su comunicación a las familias a este efecto. En una perspectiva de apoyo al aprendizaje, se debe comunicar a los padres la progresión en el desarrollo de las competencias. El asunto es cómo hacerlo. Así, la evaluación basada en unas escalas de referencia, como aconsejan las orientaciones oficiales en Québec, no debe ser utilizada como tal en la comunicación a los padres, aun cuando pueda servir de base concreta en las informaciones orales. Esos niveles de dominio, más bien, deben dar lugar a un juicio global, que permita a las familias apreciar la progresión de su hijo.

io.2. Evaluación diagnóstica de competencias básicas

Las Evaluaciones Generales de Diagnóstico, establecidas en España por la Ley Orgánica de Educación (LOE, art. 144), con carácter muestral, como evaluaciones externas tienen como objeto permitir "obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado". Al igual que en Francia, no quieren ser una evaluación fiscalizadora de resultados o de rendimiento de cuentas, con lo que supondría de "control" sobre cada escuela, sino "diagnóstica", para que, conociendo los resultados, se generen las correspondientes dinámicas para una reflexión y un plan de mejora. En España, al contrario de determinados países anglosajones, la normativa establece la prohibición de hacer rankings de centros ("en ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de

clasificaciones de los centros", señala el art. 144.3). Justamente por este carácter diagnóstico y no final, se hace dos años antes de terminar la etapa, para que las Administraciones educativas puedan tomar las medidas opor tunas a partir de los resultados de la evaluación, con el fin de garantizar una equidad educativa. Un documento del MEC (2009:10-11) señala al respecto que sus finalidades son "contribuir a la mejora de la calidad y la equidad de la educación, orientar las políticas educativas, aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo y ofrecer información sobre el grado de adquisición de las competencias básicas".

Si la evaluación ha de tener como objeto las "competencias básicas" adquiridas con motivo del trabajo en las diferentes áreas y asignaturas, se plantea el dilema de cómo conjuntar ambas dimensiones. Una opción en exceso conservadora sería limitarla a las "competencias asociadas a los conocimientos, destrezas y actitudes que se determinan en el currículo" (MEC, 2009: 34), porque justamente - como hemos defendido en este libro - el planteamiento de competencias básicas quería superar la división disciplinar. Esto conduce a que la evaluación de competencias básicas se defina "desde las enseñanzas mínimas (especialmente criterios de evaluación y, eventualmente, contenidos)", convirtiendo "los criterios de evaluación de las diferentes áreas del currículo en el referente primordial". Para que no sea una mera evaluación curricular, se seleccionan conocimientos, destrezas y actitudes que tengan una relevancia social para la vida cotidiana. En fin, lo que se quiere ganar en concreción se pierde en innovación.

Además, a otro nivel (centros y Comunidades Autónomas) se sitúan las evaluaciones de diagnóstico de carácter censal que realizarán todos los centros y "que tendrán carácter formativo e interno" (artículos 21 y 29). El desarrollo y el control de estas evaluaciones corresponde, en el marco de sus competencias respectivas, a las Administraciones educativas de cada Comunidad, como de hecho ya están haciendo, y que deberán "proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones".

El carácter "diagnóstico" debe conducir, para que de verdad tengan tal carácter, a poner los medios para solucionar aquello que se diagnostique. Señala, con razón, el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa que la Evaluación Diagnóstica pretende ser un proceso sistemático de recogida de información encaminado a conocer el grado de desarrollo de las competencias básicas por el alumnado y, con ello, la eficacia

del sistema educativo, con una doble finalidad:

-Conocer el grado en que la escuela prepara para la vida y en qué medida el alumnado está suficientemente formado para asumir su papel como ciudadanos y ciudadanas que conforman una sociedad moderna y en la que participan activamente.

-Facilitar información que ayude a los centros educativos en el análisis y la reflexión para mejorar sus proyectos y prácticas educativas, y a la Administración, en la toma de decisiones para orientar la política educativa.

Por tratarse, en el caso de las Comunidades Autónomas, de una evaluación censal que se lleva a cabo todos los años en dos niveles (40 de Primaria y 20 de Secundaria), es posible realizar un seguimiento longitudinal del alumnado. Simultáneamente, permite establecer un "mapa" completo de todos los centros educativos del sistema y su evolución año a año.

Cuadro 10.9. Dos tipos de evaluación diagnóstica censal

Interna (con pruebas comunes) Aplicada, corregida e interpretada por el profesorado, tomando como referencia los resultados de una evaluación muestral, llevada a cabo en forma simultánea por la Administración.	
Ventajas	*Inconvenientes*
El trabajo lo realiza el profesorado, por lo que los docentes no se sienten fiscalizados.	Resultados no comparables entre escuelas (no hay una aplicación y corrección controladas). Las pruebas pasan a ser públicas y no pueden repetirse.
Externa estandarizada Aplicada, corregida e interpretada por un equipo externo a las escuelas, con pruebas que no son públicas.	
Ventajas	*Inconvenientes*
Los resultados son fiables, comparables y permiten a los centros conocer su situación con respecto a, por ejemplo, escuelas del mismo nivel socioeconómico. Además pueden compararse los resultados de un año a otro.	Aplicación costosa y complicada; algunos profesores pueden sentirse fiscalizados; puede dar lugar a *rankings* en los medios de comunicación.

Quizá lo mejor, de acuerdo con el cuadro anterior, es un modelo mixto que una las ventajas de los dos, como se hace en el País Vasco: por una parte se entregan modelos

de pruebas a los centros educativos para que lleven a cabo, voluntariamente, evaluaciones internas. Por otra, simultáneamente, aplican pruebas externas todos los años, que proporcionan a las escuelas datos fiables y comparables acerca del grado de adquisición de las competencias básicas. Otra característica importante es que se entregarán informes individuales por alumno, para que sea posible identificar y personalizar los problemas.

Una iniciativa así, como las Evaluaciones Diagnósticas (muestrales o censales), en principio, debe ser bien acogida, dado que, como señala Escudero (2007) en un artículo sobre el tema:

> Nuestro sistema educativo no cuenta con una evaluación apta, hoy por hoy, para dar cuenta del estado de nuestro sistema sobre la base de datos válidos y fiables, alimentar un debate nacional fundamentado sobre la educación, comprender realmente qué está ocurriendo y por qué y, así, disuadir la demagogia catastrofista de unos o acaso la relativa complacencia de otros. Un sistema educativo que aspire a proveer la educación debida requiere, además de recursos y condiciones materiales, un mínimo de racionalidad que se nutra del conocimiento más preciso posible de lo que está pasando, procesos y resultados. Ello no es suficiente para tomar decisiones pertinentes y efectivas, pero sí es imprescindible.

La toma de decisiones para la mejora, cada día está mas claro, debe estar basada en datos, lejos del estado de opinión o prejuicios en que se suele mover la vida en nuestros centros escolares. Las "evaluaciones diagnósticas", tras documentar la situación de los alumnos en cuanto al grado de dominio de las competencias básicas, en una perspectiva garantista, deben generar las correspondientes dinámicas de mejora en aquellos casos en que se han detectado déficits. Además de rendir cuentas socialmente, será preciso intervenir decididamente para, paralelamente, ofrecer las medidas y apoyos oportunos que los capaciten para asegurarlas a su alumnado, especialmente en aquellos contextos social, cultural y económicamente más desfavorecidos. Una política de evaluación de las competencias básicas no se puede defender, pues, si paralelamente no conlleva capacitar a centros y profesorado para conseguirlas. Una evaluación de centros genuina (o "auténtica'), así, ocurre cuando hay formas establecidas para proveer una mejor educación, al tiempo que modos de intervención en aquellos casos en que no sucede.

En la evaluación general de competencias que hace el Instituto de Evaluación, cada una de las competencias básicas del currículo se ha desglosado siguiendo el siguiente esquema: a) las situaciones y contextos en los que se aplica la competencia; b) los procesos que debe poner en marcha el alumnado para aplicar el conocimiento en contextos y situaciones reales; y c) los conocimientos, destrezas y actitudes de todo tipo que el alumnado ha aprendido y asimilado de forma significativa, tanto en contextos escolares formales como en situaciones de la vida ordinaria. Aunque estas evaluaciones - con el tiempo - serán de la totalidad de competencias, en la primera prueba (primavera de 2009 en 40 de Primaria) las competencias básicas incluidas han sido la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana. En cada centro se aplican, además de las pruebas de cada competencia, de modo similar a otras pruebas como PISA, cuestionarios de contexto destinados al alumnado, a la dirección del centro y al profesorado.

Finalmente, las competencias básicas son, en principio, en plano de igualdad, las ocho. Por tanto, no cabe limitarlas - como habitualmente se está haciendo - a las tres primeras (comunicación lingüística, matemáticas y conocimiento del medio), aun cuando sean muy relevantes por su carácter instrumental o sean más fácilmente evaluables. Esto es lo que lleva haciendo PISA. Justamente el enfoque de "competencias clave" (particularmente el Proyecto DeSeCo en la OCDE) quiere ampliar el ámbito, más allá de las básicas. Por eso, la evaluación también tiene que entrar en ellas, aun cuando cuenten con una menor tradición. Al respecto, consideramos muy importante que en las primeras Pruebas Generales de Diagnóstico (primavera, 2009) que, a nivel nacional, realizó el Ministerio a través del Instituto de Evaluación para 4° de Primaria, además de las tres primeras competencias, decidiera incluir la competencia social y cívica. Aun cuando sea más compleja su evaluación, de todas ellas contamos con instrumentos y experiencias. A título de ejemplo (Cuadro 10.10) recogemos algunas de las más relevantes evaluaciones sobre la competencia cívica.

Cuadro 10.10. Evaluación de la competencia cívica

Contamos ya con una larga tradición de evaluación de esta competencia a través de los estudios promovidos por la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) como es el CIVED (*Civic Education Study*, 1994-2002). Este estudio sobre conocimiento y compromiso cívico en estudiantes de escuela secundaria se ha convertido en un clásico, el más empleado y citado, y comenzó en los años noventa (Amadeo, Torney-Purta y otros, 2002). En esta investigación se contó con unos cincuenta mil estudiantes de secundaria superior de 16 países, en una primera fase de 14 años y en otra posterior de entre 16 y 19 años, a quienes se les aplicaron tests de conocimientos cívicos y cultura económica así como cuestionarios de actitudes y acciones cívicas. Además del valor que tienen los instrumentos empleados, es mucha la información que se aporta en este estudio relacionada con conocimiento y habilidades cívicas, y cultura o capacidad económica; actitudes cívicas hacia los inmigrantes, las mujeres y la nación; confianza en los medios de comunicación y en otras instituciones; actividades cívicas en las que los estudiantes participan en ese momento y en las que apuntan que participarán de adultos; percepciones de los estudiantes de sus clases y escuelas (Torney-Purta, 2001). Entre los resultados se subraya la importancia que tiene la educación ciudadana –tanto formal como informal– para que los adolescentes adquieran las actitudes y los valores necesarios que permitan la pervivencia de las sociedades democráticas.

Además del *Civic Education Study* sobre conocimiento y compromiso cívico en estudiantes de varios países; ahora, un nuevo estudio es el ICCS, (*International Civic and Citizenship Education Study*, estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana), también de la IEA, donde participan 38 países. Existe un "módulo europeo" a solicitud de la Unión Europea, y ofrecerá información específica para los países de la UE como conjunto, además de la que proporcione para cada uno de los países participantes. El estudio se dirige a alumnos de 2º de ESO. Tras un estudio piloto, el estudio principal se realizó en la primavera de 2009, en España con una muestra estatal de unos 4.500 alumnos de ciento cincuenta centros (al menos una clase por centro), y unos 2.250 profesores (quince por centro) que atienden a estos alumnos. El informe se puede ver en la web http://ices.acer.educa.

10.3. Evaluación basada en estándares

En los países anglosajones, en lugar de competencias, los perfiles de dominio a conseguir por los alumnos o centros escolares se expresan en términos de estándares. Sin embargo en los restantes países (Francia, Italia, España) prácticamente no se utiliza o se hace con un uso peyorativo y restringido. Es un término ajeno a las cultura latina, en su lugar, se tiende a emplear "competencias". Se emplea, no obstante, en Alemania y Suiza, que entienden los "estándares de competencias" (standards de compétences) como los niveles de competencia establecidos para un curso o etapa, es decir, como estándares de rendimiento (student performance standards o academic achievement standards). Desde esta perspectiva los estándares son dimensiones observables y medibles de las competencias, a modo de resultados de aprendizaje de un alumno o sistema de formación en un momento dado.

En principio, no es sólo un cambio terminológico sino que, en conjunto, responde a otra concepción del papel de la evaluación. En primer lugar, los estándares expresan una

uniformización o normalización de destrezas (skills) que deben alcanzar todos los alumnos. El enfoque por competencias, en su lugar, pretende que el alumno, de manera contextualizada y personalizada, pueda hacer frente a situaciones complejas (Roegiers, 2008). Además, los estándares se sitúan al final del proceso docente (outputs o resultados), mientras que las competencias se sitúan en el corazón mismo de los procesos de aprendizaje.

En las últimas décadas, bajo una política de reforma basada en estándares ("StandardsBased Reform"), que definen niveles de consecución deseables con una evaluación periódica de escuelas, se pretende presionar a las centros para conseguir dichos estándares. La política educativa presiona para que los centros y el profesorado consigan los estándares fijados a nivel estatal por cada área y alumnos, debiendo rendir cuentas del nivel conseguido y dando información pública (especialmente a posibles clientes) de los niveles conseguidos. De hecho, las políticas conservadoras, encabezadas con la ley de la Administración Bush No ChildLeft BehindAct ("Ningún niño dejado atrás"), pero también en otros países europeos, han conducido a una época obsesiva de estandarización y presiones externas a los centros escolares. Es posible que su fracaso conduzca a una etapa en que prime la inclusión, la flexibilidad y la creatividad de las escuelas, como muestran algunas de las mejores realizaciones (Hargreaves y Shirley, 2008).

Normalmente, en estas políticas una agencia central define, en primer lugar, los estándares de rendimiento (performance) y, posteriormente, se carga a las escuelas y a sus docentes con la responsabilidad para conseguirlos. Evaluaciones periódicas de centros (normalmente a determinadas edades o etapas), a gran escala, tratan de dar cuenta de los niveles de consecución. Por último, los resultados pueden tener múltiples usos, dependiendo de las orientaciones ideológico-políticas: ranking entre centros al servicio de clientes, pago o incentivos al procesorado o escuela, adoptar decisiones de apoyo o mejora a los situados en peor posición, etc.

Los estándares de rendimiento se refieren a los criterios específicos de lo que se espera que los estudiantes aprendan o sean capaces de hacer (competencias). Normalmente tienen dos formas de expresión en el currículo:

1.estándares de contenido u objetivos, que determinan lo que en cada área o materia

deben los alumnos conocer o saber hacer (content standards), por tanto, aquello que se espera como resultados de aprendizaje;

2. estándares de rendimiento (performance standards), que especifican el nivel de realización que los individuos deben demostrar como resultado del proceso de aprendizaje; por tanto el nivel aceptable en cada una de las tareas a realizar. Normalmente se derivan de los estándares de contenido existentes.

En ambos casos se determinan los criterios e indicadores para medir los niveles de consecución de los estudiantes. Cada estándar debe incluir: categorías de rendimiento, descriptores, ejemplos en cada categoría, y reglas de decisión que orienten a los profesores para determinar cuándo un alumno ha superado cada categoría. Una vez diseñados los currículos, estructurados en torno a las competencias o indicadores de rendimiento, la enseñanza basada en estándares se dirige a lo que los alumnos deben aprender en clase para su domi nio. Para ello los profesores deben tener una idea clara de lo que significa cada estándar, de cómo es evaluado, y de cómo guiar al alumno para conseguir su dominio.

La cuestión, pues, es cómo establecer estándares que definan niveles de consecución deseables, según cada contexto (sin estandarización), y una evaluación periódica que asegure una educación de calidad para todos y, al tiempo, proporcione los medios considerados necesarios para conseguirlos. Un sistema de evaluación sirve para poco si, recíprocamente, no proporciona los medios y apoyos oportunos para que puedan conseguir tales estándares. La mejora es un proceso que exige un apoyo sostenido en el tiempo. Además, hay pocas evidencias de que el rendimiento de cuentas de centros y profesores provoque, por sí mismo, una mejora de los resultados educativos. La publicación regular de informes del rendimiento de centros no es un mecanismo que genere la mejora. Aquellos centros que se encuentran fracasados difícilmente van a encontrar un incentivo en ver reflejada su situación en los últimos lugares y, en los restantes, si no hay creados procesos de análisis y revisión, escasa incidencia van a tener las evaluaciones externas para su mejora.

Con la sabiduría que le caracteriza, Elliot Eisner (2002) considera que el movimiento de reforma basado en estándares para las escuelas no es novedoso, sino que se emprendió antes con el movimiento de pedagogía por objetivos: "la idea de entonces,

como la noción de los estándares hoy en día, era definir operativamente nuestras metas educativas en términos que fueran lo bastante específicos para determinar sin ambigüedad si el alumno las había alcanzado o no" (p. 251). Aprendiendo lecciones de lo que dio lugar, también ahora considera que "la auténtica reforma educativa no consiste en una serie de iniciativas superficiales que inevitablemente caen en el olvido. Requiere visión, diálogo y acciones destinadas a crear una cultura educativa genuina y en constante evolución" (p. 264).

Por su parte, en un buen trabajo, Richard Elmore (2003) ha desarrollado la tesis de que las demandas de rendimiento de cuentas de las escuelas, en la actual estructura del trabajo docente y organización de los centros, no funcionan (es decir, no provocan la mejora) y, además, no son razonables.. En lugar de focalizarse en medir el estado de las escuelas de acuerdo con estándares fijados para clasificar a los centros o establecer determinados incentivos, desde una teoría alternativa de la mejora que pretenda superar el "gap" entre evaluación y mejora, debe importar que el profesorado y los centros tengan las capacidades adecuadas para dar respuesta a los estándares deseables. Por tanto, si se desea mejorar las escuelas, más que presionar para que rindan externamente cuentas, se debe invertir en la gente que trabaja en ellas.

Por eso, si el movimiento de rendimiento de cuentas por niveles de rendimiento quiere cumplir lo que promete (mejorar la calidad de las experiencias educativas de todos los estudiantes e incrementar el rendimiento de los centros), requiere una adecuada estrategia de mejora, de la que hasta ahora carece: invertir en el conocimiento y habilidades de los profesores y rediseñar las condiciones de trabajo. Si los profesores no aprenden a trabajar de modo diferente y los centros continúan con la actual organización, no se podrá responder, como se pide, a las presiones de rendimiento de cuentas. Este es el quid pro quo, que exige - por tanto - plantear el rendimiento de cuentas de otro modo, como una "responsabilidad compartida".

En cualquier caso, al margen de los nombres que se empleen lo que queremos mostrar es que el origen, propósitos y posibilidades de uso de la propuesta de "competencias básicas", a nuestro entender tiene poco que ver con el movimiento por estándares, extendido en el mundo anglosajón. No obstante, cabe utilizar uno en un sentido similar al otro. Por señalar dos ejemplos distintos, en Suiza, dentro del amplio proyecto de Armonización (HarmoS) de estructuras y competencias finales a conseguir

por el alumnado, se emplea "estándares". Por su parte, en América Latina, el interesante Grupo de Trabajo "Evaluación y estándares", del Programa para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), defiende una posición similar a la nuestra, como muestra un buen estudio sobre el tema (Ferrer, 2007):

> La elaboración de los estándares - como se discutirá en profundidad en este documento - implica una selección muy rigurosa, y socialmente validada, del conjunto de conocimientos al que todos los alumnos tendrán el derecho irrenunciable de acceder, independientemente de su ámbito sociocultural de pertenencia. Implica también la decisión política indeclinable de hacer de esos estándares una causa nacional, un "estandarte", un proyecto a mediano y largo plazo de construcción de las condiciones más idóneas para su implementación, y de evaluación objetiva y permanente de los alcances y resultados para ajustar y mejorar los procesos que garanticen a todos los estudiantes el derecho de aprender aquello que se acordó como prioritario e imprescindible para su realización plena como ciudadanos.

10.4. Un uso alternativo de la evaluación

A pesar de las críticas justas que se pueden formular a la evaluación de centros, sobre todo por la forma y uso que han tenido, en su versión de estándares o indicadores, cabe un uso alternativo para asegurar el derecho de todos los alumnos, como ciudadanos, a recibir y alcanzar unos niveles de competencias para la vida formalmente equitativos. Como señala en su contribución Perrenoud (2004b), desde una posición crítica, la finalidad de la definición y selección de competencias básicas debe ser "movilizar todos los recursos necesarios para permitir que todos los ciudadanos las adquieran, en especial aquellos que hasta el momento no las han adquirido" (p. 217). Es difícil garantizar el derecho de aprender de todos (Darling-Hammond, 2001) si no hay arbitrados dispositivos (indicadores de competencias a adquirir y formas de evaluación) para que la sociedad dé cuentas de los niveles adquiridos por sus ciudadanos. Asegurar que todo ciudadano está recibiendo la educación que desarrolla el máximo de sus posibilidades no puede dejarse al arbitrio (y suerte) individual, de la familia, grupo social o sociedad en que vive. Es preciso contar con dispositivos que garanticen la equidad de los alumnos (de "todos" los alumnos) en el derecho a desarrollar las competencias clave.

El tema es cómo establecer los niveles de dominio deseables en cada competencia básica (y la correspondiente evaluación), según cada contexto (sin estandarización), y una evaluación periódica que asegure una educación de equitativa para todos y, al tiempo, proporcione los medios considerados necesarios para conseguirlo. Por otro, dependerá de cómo se lleve a cabo dicho control y los recursos dispuestos para la mejora. En lugar de focalizarse en medir el estado de las escuelas de acuerdo con niveles o estándares de dominio fijados para cada competencia para clasificar a los centros o establecer determinados incentivos, desde una teoría alternativa de la mejora que pretenda superar el "gap" entre evaluación y mejora, debe importar - sobre todo - que el profesorado y los centros tengan las capacidades adecuadas para dar respuesta a los estándares deseables. Se trata de fijar expectativas y proveer, en aquellos casos que no se consiguen, altos niveles de apoyo a profesores, directivos y estudiantes. El foco se cambia ahora de la cantidad a la calidad, del control al apoyo, del rendimiento burocrático a la responsabilidad "pública" (a la comunidad) por el trabajo desarrollado. De este modo, las decisiones tomadas con motivo de la evaluación pueden tener potencial para mejorar la calidad de los estudiantes.

Como resalta Elmore (2003), en un buen ensayo, de poco vale contar con dichos estándares si, paralelamente, no se capacita a los centros educativos y a las instituciones sociales para lograrlos. Por eso, un factor crítico del éxito es la adecuada combinación de exigencias externas con dispositivos que desarrollan la capacidad interna. Si los sistemas de evaluación inevitablemente tienden a una uniformidad, es preciso combinarlo con la variabilidad y particularidad del contexto social. Superar este dilema (estándares "sin estandarización", como dice Darling-Hammond) es difícil, sin que ello sea excusa para rechazar cualquier tipo de determinación de competencias y evaluación externa. En cualquier caso, no basta con limitarse a definir y seleccionar competencias clave, para posteriormente ver los niveles de desarrollo en la ciudadanía, recíprocamente exige proporcionar los medios y apoyos oportunos para que puedan conseguir tales competencias.

Si establecer una evaluación diagnóstica de centros por competencias básicas pudiera ser un medio para garantizar el "derecho de aprender" de todos (Darling-Hammond, 2001), para que así fuera, debería cumplir un conjunto de condiciones:

-Versar sobre contenidos y competencias entendidas en sentido amplio, no limitadas a

"lo básico" (lengua, matemáticas y ciencias);

-Tener en cuenta el contexto de cada centro, por tanto, no estandarizadas;

-En lugar de orientarse a clasificar centros para provocar la competencia o dar criterios de elección a las familias, hacer un diagnóstico para apoyar a los centros que no las consiguen;

-Seguir el principio de reciprocidad: a los niveles de exigencia se deben, paralelamente, poner los medios (humanos, materiales y actuaciones sociales) que les permitan a los centros conseguirlas.

En línea con la argumentación de Sirotnik (2002), podemos asentar estos principios de partida: la educación pública juega un papel de primer orden en la configuración de la ciudadanía, cuya función debe ser desarrollar las máximas posibilidades de los alumnos. La Administración educativa tiene derecho (y obligación) de conocer cómo funciona al respecto el sistema público de educación. Al igual que los profesores y centros deben dar cuentas de su trabajo, también la propia Administración educativa debe rendirlas en orden a ase gurar la equidad y calidad en la educación. De este modo, el rendimiento de cuentas se da la mano con la responsabilidad, como también defiende Elmore con el principio quid pro quo. La responsabilidad recíproca se muestra aportando oportunidades sustantivas para que directivos y profesorado puedan hacer mejor su trabajo.

En este contexto, una ecología del rendimiento de cuentas podría formar parte de un buen sistema público, operando en dos frentes simultáneamente: los esfuerzos del profesorado por mejorar cotidianamente la educación de sus alumnos y que la Administración educativa aporte los apoyos y recursos donde se precisen. Además de rendir cuentas socialmente, será preciso intervenir decididamente para, paralelamente, ofrecer las medidas y apoyos oportunos que los capaciten para asegurarlas a su alumnado, especialmente en aquellos contextos social, cultural y económicamente más desfavorecidos.

Si, como generalmente se admite, el nivel de rendimiento que alcanzan los alumnos y alumnas está condicionado por el contexto escolar y social y se apuesta socialmente por garantizar unos niveles determinados de competencias básicas para todos, en aquellos contextos que se ha mostrado que no lo alcanzan, habrá que hacer las oportunas

intervenciones sociales y educativas para asegurar la condición de ciudadano a todos. No basta con aportar con la evaluación datos esenciales sobre el contexto socioeconómico y cultural del alumnado, que expliquen - en su caso, por ejemplo - el bajo rendimiento, sin intervenir en dicho contexto. Una política de evaluación de las competencias básicas no se puede defender, pues, si paralelamente no conlleva crear capacidades en los centros, por un lado, y políticas sociales, por otro.

Hasta ahora la normativa de las Comunidades Autónomas sobre el tema dirige la política de mejora exclusivamente al centro escolar: generar, con apoyo de asesores o inspectores, los correspondientes planes de mejora. No se apunta, en ningún caso, a medidas de intervención en el contexto social. Por eso, siendo conscientes de lo que pasa en nuestro espacio en las políticas educativas, está quedando fuera del horizonte una evaluación externa del tipo que hemos defendido. En un buen análisis, desde el contexto inglés, Stewart Ranson (2003) muestra cómo, bajo la regulación neoliberal, ya no tiene sentido un rendimiento de cuentas profesional. Defenderla supondría correr el riesgo de quedar atrapado bajo dicha regulación y un modo de hacerle el juego. Pero, en tal caso, sólo quedaría una política de resistencia. Hemos querido confiar en que también haya otras salidas, como el control público y exigencias de la ciudadanía por una buena educación, mediante un rendimiento de cuentas democrático en la esfera pública.

ro.s. Finalmente, articular la evaluación con el derecho a una cultura básica

De acuerdo con el excelente análisis de Dubet y Martucelli (1998), la escuela moderna ha tenido que cumplir tres misiones esenciales, difiriendo en cómo las jerarquiza y articula en cada momento y contexto. Éstas son: una función educativa, ligada al proyecto de construcción de una persona autónoma y con capacidad de autorregularse en función de análisis racionales; una función de socialización, es decir, adaptar a los sujetos a la sociedad en que viven, integrándolos en el conjunto de conocimientos y normas que configuran el cua dro social; la tercera es una función de distribución, en que la escuela otorga unas cualificaciones con un reflejo social, ligadas a ciertos empleos o posiciones sociales. La escuela reparte unos bienes que tienen unos valores en los mercados profesionales o en las posiciones sociales. Si en un pasado se mantenía una función de homología con las posiciones sociales, con la masificación escolar la escuela deja de cumplir esta función, provocando el fracaso y exclusión escolar. La competición escolar, que antes venía dada por la posición social, ahora se traslada al interior de la propia

institución escolar. ¿Puede la escuela sustraerse a esa función de subordinación a los intereses sociales y económicos?

El reto es, pues, garantizar a todo el alumnado unos saberes y competencias indispensables que le posibiliten la integración social. Se trata, como ha hecho Dubet (2005), de plantear un nuevo sentido de equidad, y por otro de que los centros sean eficaces, garantizando a todos esas competencias básicas. La escuela en la actual situación ha de ser, conjuntamente, justa y eficaz.

Hemos defendido en otro texto (Bolívar, 2008) que uno de los sentidos más potentes de las competencias básicas, en nuestras sociedades de final de la modernidad, es dar un sentido a la equidad en educación. Así como en otros servicios sociales (sanidad, justicia, vivienda, renta básica, etc.) reclamamos unos umbrales básicos que deben estar cubiertos para todos, en educación nos parece criticable, bajo la vana pretensión de dar a todos lo mismo, que ha provocado un alto porcentaje de excluidos. Como dice Dubet (2005), paradójicamente, parece aquí que exigir un mínimo para todos sea menos ambicioso, mientras el sistema desarrolla una él¡te cuando el resto de alumnos no aprende gran cosa y, sobre todo, una parte relevante fracasan o están en riesgo de exclusión escolar (y social). Es, en este contexto, donde adquiere todo su valor la garantía de una cultura común para todos. Una de las mejores formulaciones de dicha cultura común a la altura de nuestro tiempo son las competencias básicas del currículo de la escolaridad obligatoria. En un buen libro sobre el tema, señala Crahay (2000):

> Hay saberes, saber-hacer y saber-ser que todos los alumnos deberían detentar a un nivel de excelencia. Junto a esto, hay competencias, habilidades y intereses que no tienen por qué ser un objetivo fijado para todos. Todo el mundo no debe dominar las técnicas más refinadas de análisis estadístico o de programación informática, pero todo hombre y mujer honestos del siglo xxi debe poder interpretar una tabla de doble entrada y manejar mínimamente un ordenador. Todos los que acaban la escolaridad obligatoria deben poder leer comprendiendo inteligentemente textos de un nivel de dificultad igual al de un diario de calidad. Todos deben poder moverse con los razonamientos y procedimientos matemáticos necesarios para resolver las categorías de problemas más corrientes en nuestras sociedades. Todos deben ser capaces de abstracción y formalización matemáticas y todos deben estar dotados de los conocimientos científicos y cívicos fundamentales. Dicho

> brevemente, cuando se trata de competencias esenciales (en todo caso, decididas como tales por la sociedad civil), la igualdad de adquisiciones debe ser la finalidad a proseguir (p. 395).

La "igualdad de oportunidades" escolares en alumnos con posiciones sociales desiguales se ha mostrado una ficción. Para que fuera posible, las desigualdades sociales, culturales, de género y otras, no debían tener incidencia en la carrera escolar de los alumnos. Pero fatalmente, por recordar lo que la sociología de la educación ha demostrado, acaba imponiéndose. Por eso sucede que,

> al ofrecer a todos la oportunidad de avanzar en el recorrido escolar, evidentemente se corre el riesgo de no garantizar nada a los que no logran seguir el ritmo y las exigencias de la competencia. En este caso, la búsqueda necesaria y legítima de la igualdad de oportunidades deja a gran número de alumnos desprovistos a la vera del camino. Sin atentar contra el principio del mérito, conviene, pues, garantizar a todos los alumnos la adquisición de la cultura común a la que tienen derecho. Junto a una igualdad de oportunidades que permita a los mejores alcanzar la excelencia, es necesario definir lo que la escuela obligatoria debe garantizar obligatoriamente a todos los alumnos (Dubet, 2005: 58).

Las desigualdades escolares, inevitables como las sociales, desde una perspectiva de equidad de Rawls, sólo pueden ser aceptadas cuando no desfavorecen a los desfavorecidos. Y esto sólo puede lograrse garantizando unos básicos. Por tanto, el objetivo del trabajo por competencias pretende identificar cuáles son los elementos básicos comunes a asegurar, como bienes básicos irrenunciables, a todas las personas, para que tengan la posibilidad de desenvolverse, de una manera autónoma y plena, en la sociedad. Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, todos tienen derecho a ese tronco común, a riesgo de afectar gravemente a su libertad, como diríamos siguiendo a Amartya Sen. La evaluación (interna y externa) debe ser un instrumento para cumplir dicha garantía.

Por eso, desde la perspectiva de competencias básicas, es preciso entrar en cómo replantear la evaluación en la educación obligatoria para asegurar a "toda' la población una cultura básica. Desde luego, cualquier planteamiento selectivo está excluido y, en parte, la repetición de curso si no está debidamente situada para asegurar dicha

adquisición. Un sistema escolar, mínimamente equitativo, asegura que un bien esencial como la educación está distribuido conforme a las reglas de la justicia. Esto supone que cuida que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y rendimiento escolar, y que pone los medios y recursos compensatorios en los alumnos desfavorecidos natural o socialmente.

Poder gozar de libertad para poder llevar una vida valiosa, como ha mostrado Amartya Sen, es lo que podemos desear como calidad de vida de toda persona. Desde el enfoque de capacidades (the capabilities approach), al que nos hemos referido ampliamente en el capítulo 5, ser libre es ser capaz para funcionar, con aquello que puede hacer en una situación, con el repertorio de funcionamientos a su alcance. El enfoque de las capacidades defiende que el nivel de bienestar de los pueblos y personas depende del conjunto disponible de capacidades para funcionar. Una perspectiva similar a la defendida en el proyecto DeSeCo. Tener el conjunto de competencias básicas, desde nuestra perspectiva, en aquellos que tienen grave riesgo de ser excluidos, es empoderarlos para lograr modos de funcionar valiosos, al poder transformar los medios con que cuentan en libertades reales. En esta perspectiva, que justifica la apuesta por el enfoque de competencias básicas defendido en este libro, queremos finalizarlo con estas palabras de Sen (1995):

En la valoración de la justicia basada en las capacidades, las demandas o títulos individuales no tienen que valorarse en términos de los recursos o de los bienes elementales que las personas poseen, respectivamente, sino por las libertades de que realmente disfrutan para elegir las vidas que tienen razones personales para valorar. Es esta libertad real la que está representada por las capacidades de la persona para conseguir varias combinaciones alternativas de funcionamientos.

Bibliografía

Alkire, S. (2002): Valuing freedoms: Sen's capability approach and poverty reduction. Oxford University Press. Oxford.

Allal, L. (2000): "Acquisition et évaluation de compétences en situation", en J.Dolz y E.Ollagnier (eds.), Lenigme de la compétence en éducation. De Boeck. Bruselas, 77-95.

Amadeo, J. A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. y Nikolova, R. (2002): Civic Knowledge and Engagement: An LEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries. TEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Amsterdam.

Anderson, E. (1999): "What is the point of equality?". Ethics, 109 (2): 287-337.

Barnett, R. (2001): Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Gedisa. Barcelona.

Beckers, J. (2002): Développer et évaluer des compétences á lécole. Labor. Bruselas.

Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1995): Modernización reflexiva, Política, tradición y estética en el orden social moderno. Alianza Ed. Madrid.

Behrens, M. (dir.) (2005): Analyse de la littérature critique sur le développement, l et tation de standards dans un systéme éducatif. Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP). Neuchátel. Disponible en: http://publications.irdp.relation.ch

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Raczynski, D. (2003): ¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Ministerio de Educación-Unicef. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.unicefcl/centrodoc/escuelas_efectivas

Blumenfeld, P., Marx, R., Patrick, H., Krajcik, J. y Saloway, E. (2000): "La enseñanza para la comprensión", en Biddle, B.J; Good, T.L. y Goodson, I.F. (eds.), La enseñanza y los profesores, II (La enseñanza y sus contextos). Paidós. Barcelona,

115-184.

Bolívar, A. (2007): Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EFES como reto. Universidad de Vigo. Vicerretoría de Formación e Innovación Educativa. Vigo.

Bolívar, A. (2007a): Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Graó. Barcelona.

Bolívar, A. (2008): Ciudadanía y competencias básicas. Fundación ECOEM. Sevilla.

Bolívar, A (2008b): "Ciudadanía y diversidad cultural en educación", en J.Marrero y J.Argos (eds.), Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global. Wolters Kluwer y Consejería de Educación de Cantabria. Madrid, 73-106.

Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006): T l Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española', en Rychen, D. S. y Salganik, L.H. (eds.). Las competencias clave para el bienestar personal social y económico. Ediciones Aljibe. Archidona (Málaga), 1-13.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2007): "Las prácticas docentes en la base de la eficacia de la escuela", en Bolívar, A. y Domingo, J. (eds.), Prácticas eficaces de enseñanza. PPC. Madrid, 7-44.

Bolívar, A. y Guarro, A. (coords.) (2007): Educación y cultura democráticas. Wolter Kluwer. Madrid.

Bolívar, A. y Moya, J. (eds.) (2007): Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía. Carpeta "Construyendo ciudadanía". Proyecto Atlántida. Madrid. Disponible en:http://innova.usal.es/courses/CL8b3 1/

Bourdieu, P. y Gross, F. (1990): "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". Revista de Educación, 292: 417-425.

Braslavsky, C. (2001): Tendances mondiales et développement des curricula. Colloque international (Association francophone d'éducation comparée, Bruxelles, 9-12 mai). Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/

Brine, J. (2006): "Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not!". British Educational Research journal, 32 (5): 649-665.

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1996): "La cognición situada y la cultura del aprendizaje". Kikiriki, 39: 46-60.

Carette, V. (2007): "Les implications de la notion de compétence sur 1'évaluation". Educacion-Formation, 286 (décembre): 51-61.

Carette, V. (2008): "Les caractéristiques des enseignants efficaces en question". Revue Francaise de Pédagogie, 162: 81-93.

Cejudo Córdoba, R. (2007): "Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen". Revista Internacional de Sociología, 65 (47): 9-22. http://revintsociologia.revistas.csic.es/

Coll, E. (2006): "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a _la revisión y actualización del currículo de la educación básica". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1): 17 pp. Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol8nol/contenido-coll.html

Coll, C (dir.) (2007): Currículum i ciudadanía. El qué i elper a que de l'educació escolar. Fundació Jaume Bofill. Editorial Mediterránia. Barcelona.

Coll, C. y Martín, E. (2006): Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC. Santiago de Chile.

Comisión de Comunidades Europeas (2000): Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Bruselas, 40 pp.

Comisión Europea (2001): Comunicación: Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Bruselas. COM (2001) 678 final.

Comisión Europea (2004): Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida.

Un marco de referencia europeo. Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de Trabajo B "Competencias Clave"). Bruselas.

Comisión Europea (2002): European Report on quality indicators of lifelong learning. Fitteen Quality Indicators. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europea. Luxemburgo.

Comisión Europea (2007): Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europea. Luxemburgo.

Comisión Europea (2008): Mejorar las competencias en el siglo XXL• Agenda para la cooperación europea en las escuelas (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones). Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas.

Consejería de Educación de la junta de Andalucía (CEJA, 2007): Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación delproceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, 23 agosto).

Consejo de Europa (2002): El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes y Editorial Anaya. Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

Consejo de Europa (2004): European Language Portfolio. Principles and Guidelines (Version 1.0). Language Policy Division. Strasburg.

Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2008): XVIII Encuentros. Tema: Las Competencias Educativas Básicas (Bilbao, 6-9 de mayo). Consejo Escolar de Euskadi. Bilbao. Disponible en: http://www.euskadi.net/eskolakontscilua

Cortina, A. (2002): Por una ética del consumo. Taurus. Madrid.

Crahay, M. (2000): L'école peut-elle étre juste et ef cace? De l'égalité des chances á l'égalité des acquis. De Boeck. Bruselas

Crahay, M. (2006): "Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation". Revue Francaise de Pédagogie, 154: 97-110.

Darling-Hammond, L. (2001): El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Ariel. Barcelona.

De Ketele, J. M. (2008a): "Lapproche par compétences: au-delá du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir", en Ettayebi, M., Operti, R., Jonnaert, Ph. (dir.), Logique de compétences et développement curriculaire. L'Harmattan. Paris, 61-78.

De Ketele, J. M. (2008b): "Acercamiento sociohistórico al enfoque por competencias en la enseñanza". Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12 (3): 12 pp.

De Ketele, J. M. y Gérard, F. M. (2005): "La validation des épreuves d'évaluation selon 1'approche par les compétences". Mesure et Évaluation en Éducation, 28 (3): 1-26.

Delors, J. (1996): Educación: hay un tesoro dentro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana-UNESCO. Madrid.

Denyer, M.; Furnémont, J. et al. (2007). Las competencias en la educación. Un balance. FCE. México.

Derouet, J. L. y Normand, R. (dirs.) (2007): LEurope de l entre management etpolitique. INRP. París.

Díaz Barriga, F. (2003): "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2): 13 pp. Disponible en: http://redie.uabc.mx/

Díaz Barriga, F. (2005): Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw Hill. México.

Díaz Barriga, Á. (2006): "El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" Perfiles educativos, 111: 7-36.

Doyle, W. (1983): Academic work". Review of Educational Research, 53 (2): 159-199.

Dubet, F. (2005): La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?. Gedisa. Barcelona.

Dubet, E (2008): Faits d'école. Éditions de 1'École des Hautes Études en Sciences Sociales. París.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998): En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada. Buenos Aires.

Duru-Bellat, M. (2003): Inégalités sociales á l'école etpolitiques éducatives. UNESCO, Institut International de planification de l'éducation. París.

Eisner, E. (2002): Estándares para las escuelas ¿Una ayuda o un obstáculo?, en E.Eisner, La escuela que necesitamos. Ensayos personales. Amorrortu. Buenos Aires, 248-264.

Elmore, R. F. (2003): "Salvar la brecha entre estándares y resultados". Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 7 (1-2): 9-48.

Eraut, M. (1998): "Concepts of competence". Journal oflnterprofessional Care, 12 (2): 127-139.

Escribano, A. y Valle, A. del (2008): El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior. Narcea. Madrid.

Escudero, J. M. (2007): "Evaluación de diagnóstico: integración, comprensión y mejora de la educación". Organización y Gestión Educativa, 15 (2): 13-16.

Escudero, J. M. (2008): "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos". Revista de docencia Universitaria (RedU), Monográfico II, 13-20 http:llrevistas.um.es/ ulissuelviewl3081

Escudero, J. M. (2008b): "¿Qué significa asegurar el éxito escolar a toda la población?" Monográficos Escuela, VIII (22), febrero.

Ettayebi, M., Opertti, R., Jonnaert, Ph. (dir.) (2008): Logique de compétences et développement curriculaire. L'Harmattan. París.

Eurydice (2002). Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la

educación general obligatoria. Madrid: Unidad Europea de Eurydice.

Faure, E. et al. (1973): Aprender a ser La educación del futuro. Alianza Ed./Unesco. Madrid.

Ferrer, G. (2007): Estándares en Educación. Implicancias para su aplicación en América Latina. Preal. Peru.

Field, J. (2000): Lifelong Learning and the New Educational Order. Trentharn Books. Stoke-on-Trent.

Flavell, J.H. (1976): "Metacognitive aspects of problem solving", en Resnik, L. B. (ed.). The nature of intelligence. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 231-235.

Gerard, F. M. (2005): "L'évaluation des compétences á travers des situations complexes", en Actes du Colloque de l°Admee-Europe, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre.

Gerard. J. M. (2008): Évaluer des compétences. Guide pratique. De Boeck. Bruselas.

Giddens, A. (1995): Modernidad e identidad del yo. Ediciones Península. Barcelona.

Giráldez, A. (2007): Competencia cultural y artística. Alianza Ed. Madrid.

Gonczi, A. (2002): "Teaching and learning of the key competencies", en Rychen, D.S.; Salganik, L.H. y McLaughlin, M.H. (eds.). Contributions to the Second DeSeCo Symposium (Geneva, 1113 February 2002). Swiss Federal Statistical Office. Neuchátel, 119-131.

González, J. y Wagenaar, R (2003): Tuning educational structures in Europe. I.Final report. Universidad de Deusto. Bilbao. Disponible en Internet: http://tuning.unideusto.org

Goñi, J. M. (2008): 7 ideas clave sobre el desarrollo de la competencia matemática. Graó. Barcelona.

Greeno, J.G. (1998). "The situativity of knowing, learning, and research". American Psychologist, 53 (1): 5-26.

Guarro, A. (2002): Currículum y democracia. Octaedro. Barcelona.

Hager, P. (2006): "Some conceptual questions about the Tuning Project", Prospero, 12 (1): 31-38.

Hager, P. y Hodkinson, P. (2009): "Moving beyond the metaphor of transfer of learning". British Educational Research journal, 35 (4): 619-638.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2008): "Beyond standardization: Powerful new principies for improvement", Phi Delta Kappan, 90 (2): 135-143.

Inspection Génerale de l'Éducation Nationale (2007): Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Rapport no 2007-048. Ministére de 1'Éducation Nationale. París. Disponible en: http://media.education.gouv.fr/file/5010/6500.pdf

Jonnaert, Ph. (2007): Logique de compétences et logique de la pédagogie par objectifs. Observatoire des réformes en éducation. Université du Québec á Montréal.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M., (2008): "La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente". Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12 (3): 32 pp.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D. (2005): "Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthése". Revue des Sciences de lEducation, 30 (3): 667-696.

Jonnaert, Ph., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. y Mane, Y. (2007): "From competence in the curriculum to competence in action". Prospect. 37 (2): 187-203.

Klieme, E. (coord.) (2004): Le développment de standards nationaux de formation. Une expertise. Ministerio Federal de Educación e Investigación. Bonn.

Lafortune, L.; Ettayebi, M. y Jonnaert, P. (dir.) (2007): Observer les reformes en éducation. Presses de l'Université du Québec. Québec.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008): Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y aprendizaje en el aula. Morata. Madrid.

Lasnier, F (2000): Réussir la formation par compétences. Guérin. Montréal.

Laurier, M.D. (2005): "Évaluer des compétences: pas si simple...... Formation et Profession (Montréal), 11 (1): 14-17.

Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. Barcelona. Paidós.

Lave, J. y Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press. Cambridge.

Lave, J. (1991): La cognición en la práctica. Paidós. Barcelona.

o Le Boterf, G. (1994): De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Éditions de 1'Organisation. París.

Legendre, M. F. (2008): "La notion de compétence au coeur des réformes curriculares: Effect de mode ou moteur de changements en profondeur?", en Audigier, E. y Tutiaux-Guillon, N. (dirs.), Compétences et contenus: les curriculums en questions. De Boeck. Bruselas, 27-51.

Marina, J. A. y Bertomeu, R. (2007): Competencia social y ciudadana. Alianza Editorial. Madrid.

Marques, F.; Aníbal, G., Graca, V. y Teodoro, A. (2008): "A unionizacáo das políticas educativas no contexto europeu". Revista Iberoamericana de Educación, 48: 93-110.

Martín, E. y Moreno, A. (2007): Competencia para aprender a aprender. Alianza Editorial. Madrid.

Masciotra, D. (2007): Agir compétent: un approche situationnelle. Observatoire des Reformes en Éducation (ORE). Québec. Disponible en: http://www.ore.uqam.ca/

Masciotra, D. (2008): "Saisir les situations propices á une éducation á la fois au mieux-étre personne1 et au mieux-vivre ensemble". Vie Pédagogique, 146 (mars). Disponbile en: http://www. mels.gouv.gc. ca/sections/viepedagogique

Masciotra, D. y Medzo, F. (2009): Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie. De Bock. Bruselas.

Mateo, J. y Martínez, F. (2008): Medición y evaluación educativa. La Muralla. Madrid.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2006): Competencias básicas. Anexo 1 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8/12/06); y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 5/01/07).

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2009): Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de Evaluación. Madrid: Instituto de Evaluación.

MEN (Ministére de l'Education Nationale, de 1'Enseignement Superieur et de la Recherche) (2006): La base común de conocimientos y competencias. CNDP. París.

MEQ (Ministére de 1'Éducation) (2002) :'Échelles des niveaux de compétence: enseignement primaire. Gouvernement du Québec.

MEQ (Ministére de 1'Éducation Qébec) (2006): L'évaluation des apprentissages au Secondaire. Cadre de référence. Ministére de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MEQ (Ministére de l'Éducation Qébec) (2007): Échelles des niveaux de compétence: enseignement secondaire. Ministére de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MEQ (Ministére de 1'Éducation Qébec) (2008): Pas á Pas. Reussir le bilan des apprentissages. Guide á l'intention des écoles. Ministére de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Meirieu, Ph. (2005): Si la compétence n'existait pas, ilfaudrait l'inventer... IUFM, Resources Pédagogiques (Collége des CPE).

Meunier, O. (2005): Standards, compétences de base et socle commun (Dossier). Lyon: Institut de la Recherche Pedagogique. Disponible en: http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/sommaire.htm

Milana, M. (2008): "El discurso post-Lisboa sobre el desajuste de las habilidades y la mejora de las competencias". Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/-recfpro/Revl23.html

Miled, M. (2005): Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation). Lovaina. Disponible en http://www.bief.be

Monereo, C. (coord.) (2009). Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Graó. Barcelona.

Morin, E. (2000a): La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar elpensamiento. Seix Barral. Barcelona.

Morin, E. (2000b): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós. Barcelona.

Morin, E. (2005): "Repensar la reforma, reformar el pensamiento (Entrevista por R.Miralles)". Cuadernos de Pedagogía, 342 (enero): 42-46.

Morin, E,. (2007): "Repenser le savoir pour réformer l'école. Entretien avec Edgar Morin".

Le Monde de l'Éducation, 360 (juillet/août): 30-33.

Moya Otero, J. (coord.) (2008): Proyecto Atlántida: De las competencias básicas al currículo integrado. Proyecto Atlántida. Madrid.

Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008): "El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico". Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/-recfpro/Revl23.html

Nagel, T. (2005): "Raw1s y el liberalismo". Rev. Estudios Públicos (Chile), 97: 219-243.

Nóvoa, A. (1998): "LEurope et l'éducation (analyse socio-historique des politiques éducatives européennes)", en Novoa, A., Histoire e~ Comparaison (Essais sur

l'éducation). Educa. Lisboa, 85-119.

Nóvoa, A. (2002): "0 espato público da educacáo: Imagens, narrativas e dilemas", en Prost, A. et al., Espacos de Educacdo, Tempos de Formacdo. Fundacáo Calouste Gulbenkian. Lisboa, 237-263.

Nóvoa, A. (2003): "Cómplices ou reféns?". Revista Nova Escola (Sáo Paulo), 162 (maio), p. 14

Nóvoa, A. (2006): "Entrevista: pela Educacáo", realizada por Henrique Manuel S.Pereira e Maria Cristina Vieira. Revista Saber e Educar, 11: 111-126.

Nóvoa, A. (2009): "Educación 2021: para una historia del futuro". Revista Iberoamericana de Educación, 49:181-199.

Nóvoa, A. y Lawn, M. (eds.) (2007): FabricatingEurope: The Formation ofan Education Space. Kluwer. Dordrecht.

Nussbaum, M. C. (2003): "Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice". FeministEconomics, 9 (2-3): 33-59.

Nussbaum, M. C. (2004): "Beyond the social contract: toward global justice". The Tanner Lectures on Human Values. University of Utah Press, vol. 24: 413-508. Disponible en: http://www.tannerlectures.utah.edu/

Nussbaum, M. C. (2006): "Education and democratic citizenship: capabilities and quality education". Journal of Human Development, 7 (3): 385-395.

OCDE (2005): La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. OECD. Paris. Disponible en: http:llwww.deseco.admin.ch

OCDE (2006): Pisa 2006. Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Santillana. Madrid.

Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007): La competencia en comunicación lingüística. Alianza Ed. Madrid.

Pérez Gómez, A. 1. (2007): La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones

pedagógicas. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación. Santander. Disponible en http://www.ceyjcantabria.com/

Pérez Gómez, A. 1. (2008):" ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción", en Gimeno, J. (comp.), Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?. Morata. Madrid, 58-102.

Pérez Gómez, A. y Soto, E. (2009): "Competencias y contextos escolares. Implicaciones mutuas", Organización y Gestión Educativa, 2 (marzo-abril): 17-21.

Perrenoud, Ph. (1998): "¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos". Educar, 22-23:11-34.

Perrenoud, Ph. (1999): "Construire des compétences, tout un programme (Entrevue)".

Revue Vie Pédagogique, 112 (septembre-octobre): 16-20.

Perrenoud, Ph. (2000): "I;école saisie par les compétences", en Bosman, C.; Gerard, F.-M. y Roegiers, X. (eds.), Quel avenir pour les compétences?. De Boeck. Bruselas, 21-41.

Perrenoud, Ph. (2001): Porqué construir competéncias a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luto contra as desigualdades. Edicóes ASA. Porto.

Perrenoud, Ph. (2003): Construir competencias desde la escuela. Comunicaciones Noreste. Providencia, 2a ed.

Perrenoud, Ph. (2004): Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Graó. Barcelona.

Perrenoud, Ph. (2004b): "La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo", en Rychen, D.S. y Salganick, L.H. (eds.), Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. FCE. México, 216-261.

Perrenoud, J. M. (2007): "Construir las competencias, ¿es darle de espalda a los saberes?". Revista de docencia Universitaria (RedU), 2 (3). Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/

Perrenoud, Ph. (2008): "Preface", en Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (dirs.), Compétences et contenus: les curriculums en questions. De Boeck. Bruselas, 7-14.

Popkewitz, T.; Tabachnick, R. y Wehlage, G. (2007): El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio. Edic. Pomares. Barcelona-Mexico.

Puig, J. M. y Martín, X. (2007): Competencia en autonomía e iniciativa personal. Alianza Editorial. Madrid.

Powell, R.; Smith, R. y Reakes, A. (2003): Basic Skills and Key Skills: A Review ofInternational Literature. Final Report. National Foundation for Educational Research. Londres.

Ranson, S. (2003): Public accountability in the age of neo-liberal governance". Journal of Education Policy, 18 (5): 459-480.

Rawls, J.-0978): Teoría de la justicia. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

Rawls, J. (2002): La justicia como equidad. Una reformulación. Paidós. Barcelona.

Rey, B. (1999): Las competencias transversales en cuestión. Escuela de Filosofía de Arcis. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.philosophia.cl/biblioteca/rey.htm

Rey, B.; Carette, V. (2005): "Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences: la situation en Communauté francaise de Belgique", en Behrens, M. (dir.), 101-109.

Rey, B.; Carette, V.; Defrance, A. y Kahn, S. (2003): Les compétences á l'école. Apprentissage et évaluation. De Boeck. Bruselas.

Robeyns, 1. (2005): "The capability approach: a theoretical survey". Journal of Human Development, 6 (1): 93-114.

Rico, L. y Lupiáñez, J. L. (2008): Competencias matemáticas desde la perspectiva curricular. Alianza. Madrid.

Roegiers, X. (2000): "Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda

de sentido". Innovación Educativa, 10: 103-119.

Roegiers, X. (2003): Des situations pour intégrer les acquis. De Boeck. Bruselas.

Roegiers, X. (2004): L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des éléves. De Boeck. Bruselas.

Roegiers, X. (2006): ¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular. IBE Working Papers on Curriculum Issues, no 3. BIE/UNESCO. Ginebra.

Roegiers, X. (2007): Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. San José (Costa Rica).

Roegiers, X. (2008): "Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?", Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/-recfpro/Revl23.html

Romainville, M. (2006): "Les compétences en Belgique". Les Cahiers Pédagogiques, 439 (janvier): 2425.

Romainville, Marc (2007): "La joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement superieur". Reseau (Revue au service de 1'enseignement et de l'apprentissage á 1'Université), no 62 (mars): 1-9. Disponible: http://www.fundp.ac.be/pdf/publications/60924.pdf

Rychen, D. y Salganik L. (eds.) (2004): Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Fondo de Cultura Económica. México.

Rychen, D. S. y Salganik L. H. (eds.) (2006): Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Ediciones Aljibe. Archidona (Málaga).

Saavala, T. (2008): Cluster Key Competences-Curriculum Reform: Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007. Commission européenne, Education and Training 2010, Work Programme. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/peerO7_en.pdf

Sarramona, J. (2004): Las competencias básicas en la educación obligatoria. CEAC. Barcelona.

Scallon, G. (2004): Lévaluation des apprentissages dans une approche par compétences. De Boeck. Bruselas.

Sen, A. (1988): "¿Igualdad, de qué?", en Rawls, J.; Fried, Ch.; Sen, A. y Schelling, T. C., Libertad, igualdad y derecho. Ariel. Barcelona, 133-156.

Sen, A. (1995): Nuevo examen de la desigualdad. Alianza ed. Madrid.

Sen, A. (1996): "Capacidad y bienestar", en Nussbaum, M. C. y Sen, A. (compls.), La calidad de vida. Fondo de Cultura Económica. México, 54-83.

Sen, A. (2000): Desarrollo y libertad. Planeta. Barcelona.

Sen, A. (2009): The Idea ofjustice. Harvard University Press. Cambridge, MA. (Edic. cast.: La idea de justicia. Taurus. Madrid, 2010).

Sirotnik, K (2002): "Promoting responsible accountability in schools and education", Phi Delta Kappan, 83 (9): 662-673.

Sola Ayape, C. (dir.) (2005): Aprendizaje basado en problemas: de la teoría ala practica. Editorial Trillas. México.

Tardif, J. (2006): Lévaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Cheneliére Éducation. Montréal.

Tardif, J. (2008):" Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación". Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/-recfpro/Revl23.html

Tézanos, J.F. (2003): "La libertad de los iguales". Sistema, n° 173: 3-14.

Thélot, C. (presidente) (2004): Pour la réussite de tous les éléves. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. París: La Documentation Francaise. Disponible en: http://www.debatnational.education.fr/

Tiana, A. (2004): "Developing key competencies in education systems: some lessons from international studies and national experiencies", en Rychen, D. S. y Tiana, A.: Developing key competencies in education: some lessonsfrom international and national experience. UNESCO: International Bureau of Education (IBE), 35-78.

Torney-Purta, J. (2001): "Conocimientos cívicos, creencias sobre las instituciones democráticas y compromiso en los jóvenes de 14 años". Perspectivas, 31 (119): 313-328.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial. Disponible http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/ 141908s.pdf

Unión Europea (2005): Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.

Urquijo Angarita, M. J. (2007): El enfoque de las capacidades de Amartya Sen: alcance y límites. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Dirigida por Adela Cortina. En http://www.tdx.cesca.es/

Vargas, Zúñiga F. (2004): La Formación Basada en Competencias en América Latina. CINTERFOR, OIT. Montevideo. Disponible electrónicamente.

Villardón, L.(2006): "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias". Educatio XXI, n. 24: 57-76. Disponible en: http//www.um.es/educatio

Weiner, F. E. (2004): "Concepto de competencia: una aclaración conceptual", en Rychen, D. S. y Salganik, L.S. (eds.). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Fondo de Cultura Económica. México, 94-127.

Wenger, E. (2001): Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad. Paidós. Barcelona.

World Bank (2005): Ampliar oportunidades y contruir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria. Banco Mundial y Mayol ediciones. Bogotá.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007): 11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias.

Graó. Barcelona.

Zakhartchouk, J. M. y Madiot, P. (2009): Travail par competences et socle commun. Cahiers Pédagogiques. Amiens.

Índice